DIDÁCTICA INTEGRATIVA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE

- Nivel teórico formal: educación
- Nivel teórico de interactividad: didáctica
- Nivel de aplicación: aprendizaje

Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés



A mi esposo Paco, porque su amor
humano es el fundamento de mi felicidad.

A mis hijos Armelle Marveya y Alejandro Vyrgile
por haber hecho posible la trascendencia del
amor humano que Paco y yo vivimos.



DIDÁCTICA INTEGRATIVA *Y* EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés





Catalogación en la fuente

Villalobos Pérez-Cortés, Plvia Marveya
Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje. --
México : Trillas, 2002 (reimp. 2012).
254 p. ; 23 cm.
Bibliografía: p. 233-236
Incluye índices
ISBN 978-968-24-6454-6

1. Enseñanza. 2. Aprendizaje - Psicología. 3. Educación - Filosofía. I. t.

D- 370.1'V196d LC- LB1027'V5.3 3733

División Administrativa,
Av. Río Churubusco 385,
Col. Gral. Pedro María Anaya,
C. P. 03340, México, D. F.
Tel. 56884233, FAX 56041364

División Comercial,
Calzada de la Viga 1132,
C. P. 09439, México, D. F.
Tel. 56330995
FAX 56330870

Tienda en línea
www.etrillas.com.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial
Reg. núm. 158

Primera edición SR
ISBN 978-968-24-6454-6
(SL, SM, SE, SX, TS, TT)

Reimpresión, 2012

Impreso en México
Printed in Mexico


POR LA MEJORA EDUCATIVA DEL SIGLO XXI
BIBLIOTECA
DIGITAL
PEDAGOGÍA


PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
MÉXICO


BDP
BIBLIOTECA [PDF] PEDAGOGÍA



Permanencia y cambio son dos elementos esenciales en la educación, ambos coexisten, *se* necesitan uno al otro y requieren de la pedagogía para resolver los problemas que plantean su consecución. Al ser esta la ciencia que sustenta los principios en los que se apoya la formación humana, requiere de una disciplina que le dote de los medios y estrategias necesarios para lograr tan ambicioso proyecto: *educar a seres humanos libres y responsables.* Por ello, resulta de vital importancia comprender que para realizar la labor educativa no bastan los conocimientos teóricos que se tengan al respecto, hace falta saber cómo lograr en el ser humano ese cambio permanente de mejora en sus aptitudes, valores y firmes virtudes. Gracias a la didáctica y la pedagogía la labor educativa cuenta también con los medios suficientes para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera integral, abarcando la totalidad de la persona humana a la cual se está dirigiendo.

Uno de los grandes retos con los que se ha topado la didáctica a lo largo de la historia es con la integridad, es decir, no fraccionar el proceso de aprendizaje a factores exclusivamente psicológicos, físicos, ambientales, sociales, etc. Este es el logro de la obra DIDÁCTICA INTEGRATIVA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE, en donde la profesora Marveya Villalobos describe magistralmente la interrelación que existe entre: educación, didáctica y educación dentro de un marco integrador.

Me parece que el éxito de este libro consiste por un lado en que conjuga la rica experiencia docente de la autora, tantos años promoviendo el aprendizaje de todo tipo de personas se plasman en las páginas de la obra; por otro lado, en la ardua síntesis y fundamentación que la profesora Marveya Villalobos hace de los conceptos, gracias a la amplia bibliografía que consulta, en la que destaca siempre que los medios no pue-

den aplicarse indiscriminadamente sin tener muy claro el fin al cual se dirigen: *hacer que la persona completa aprenda.*

Asimismo, resalta cómo la didáctica por ser la disciplina que se dirige a los *córnos* tiene la cualidad de ser flexible en el tiempo, espacio, personas a las que se orienta, al desarrollar en el profesional de la educación una peculiar creatividad, capacidad para resolver problemas y ciertas habilidades de comunicación.

Quiero terminar felicitando a la doctora Villalobos por el trabajo y esfuerzo empeñados en esta obra, que abre una brecha dentro de la pedagogía para profundizar y sustentar aún más la disciplina didáctica. Que valora el interés de la autora por contribuir a que la formación de los futuros profesionales de la educación sea más completa y científica, preparándolos a que realmente sean los gestores de conocimiento y aprendiza* je que demanda el siglo XXI.

MARÍA DEL CARMEN BERNAL GONZÁLEZ
Directora de la Facultad de Pedagogía
de la Universidad Panamericana


Índice de contenido

PARTE III
Nivel de aplicación: aprendizaje



Introducción

Nos dirigimos de manera vertiginosa a lo que varias disciplinas denominan la sociedad del conocimiento, que es una sociedad en donde el saber, la información, la comunicación y el conocimiento mismo son, para la persona humana, la fuente de riquezas más importante, y donde los conocimientos adquieren un nuevo valor estratégico.

En una sociedad del conocimiento, la educación y, en particular, los procesos de aprendizaje desempeñan un papel predominante, pues por medio de ellos la persona humana se adapta y puede tomar parte del mundo en el que vive. Aprender de manera permanente a manejar información, construir conocimientos y desarrollar competencias, le permitirá vivir con conciencia en este mundo.

Por eso, en el ámbito escolar la pregunta es la siguiente: ¿cómo propiciar actualmente en el educando la adquisición de aprendizajes significativos?

Hay al menos tres niveles de respuesta: en primer lugar, por medio de un concepto amplio de educación integral, en donde todo lo que se aprenda y enseñe conduzca a la formación de una persona capaz de interactuar profesionalmente con la sociedad de conocimientos en la que se encuentre. Es decir que toda la información, saber o conocimientos que adquiera o construya el estudiante sean altamente contextualizados y tengan un carácter interdisciplinario.

En segundo lugar, la persona humana debe considerarse el único ser capaz de ser educado y el principal referente teórico y empírico de la tarea educativa. Corresponde a la didáctica garantizar una participación más activa del estudiante en los procesos de aprendizaje, y ofrecer la posibilidad de construir una visión integral de la realidad en la que vive.

En tercer lugar, para hacer posibles los dos niveles anteriores, se

plantea la necesidad de establecer un ambiente educativo en donde el conductor y mediador de los procesos de aprendizaje (el docente) tenga un amplio conocimiento de los aspectos teóricos, metodológicos y operativo de la didáctica contemporánea, con el fin de garantizar siempre el éxito educativo de cada uno de sus estudiantes. Es lo que podemos llamar el *pandidactismo*, enunciando por san Agustín desde el siglo IV.

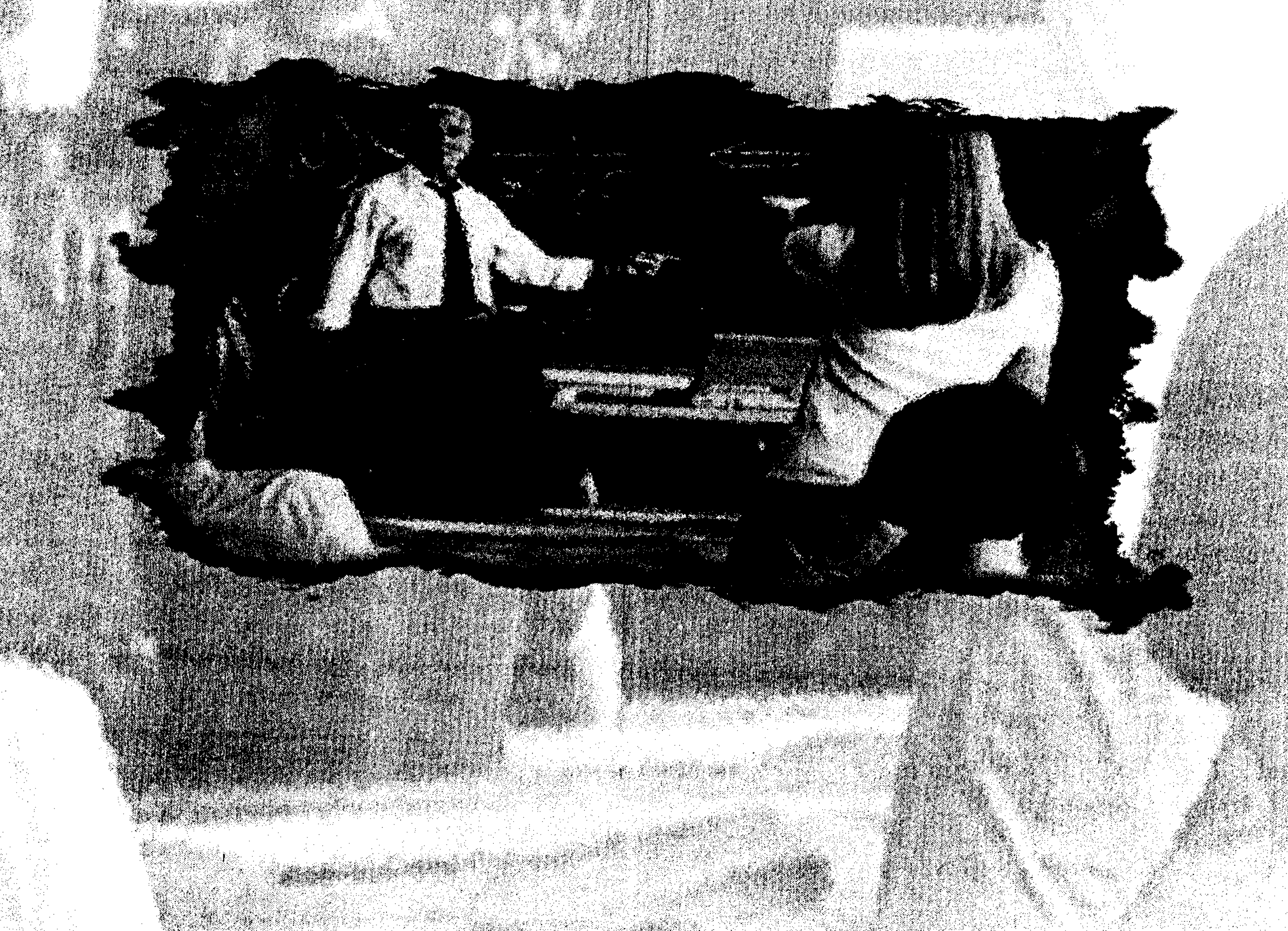
Es fundamentalmente a los profesionales de la educación a quienes se dirigen las siguientes reflexiones, aunque también podrían ser útiles a todos aquellos que buscan construir una visión integral de los procesos de aprendizaje que les permita vivir en este mundo con conocimiento de causa.

Estas reflexiones surgen de una experiencia interactiva de varios años de docencia, en donde subyace una construcción de la práctica didáctica, con base en los procesos educativos humanísticos.

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS
México, D. F., abril de 2000

Parte I

Nivel teórico formal: educación





1 La pedagogía como sustento de la didáctica

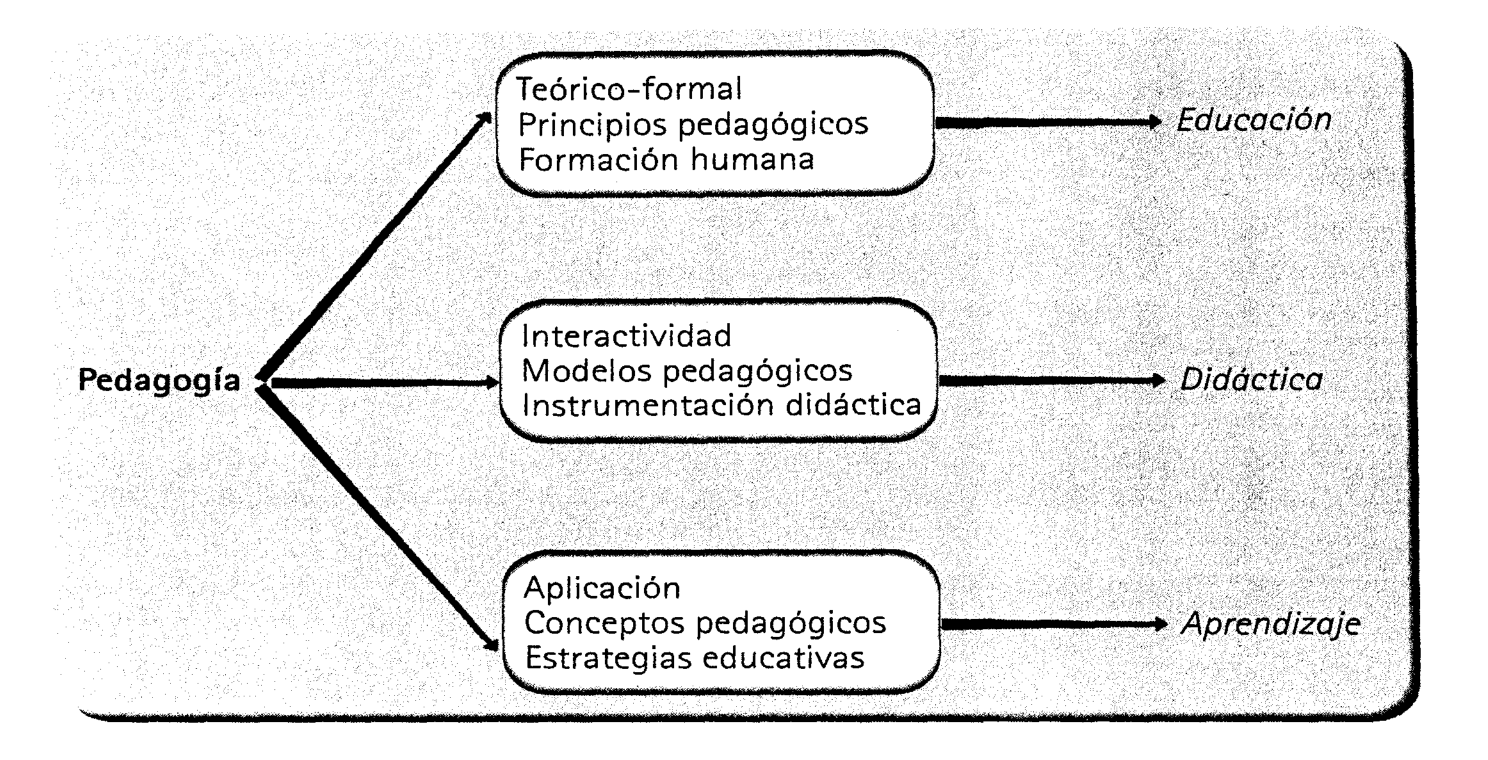
La pedagogía tiene un primer nivel teórico formal centrado en la formación humana como misión y principio unificador y sistematizador, criterio principal de validación del saber pedagógico.

El segundo nivel de la pedagogía está compuesto por la articulación de modelos y conceptos que constituyen las representaciones de teorías pedagógicas particulares presentes en la didáctica. En este nivel cobran relevancia el estudio y la conceptualización de las condiciones del objeto de estudio de la didáctica, condiciones que se reconceptualizan en algún modelo particular del proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí se produce un cúmulo de saberes y quehaceres didácticos especiales del cual se puede derivar la didáctica específica para cada ciencia.

Naturalmente, la validación de estos conceptos se confrontan en el nivel uno, teórico-formal, y en el nivel tres, de lo empírico o de los hechos, se confirma en la praxis o acción pedagógica del aprendizaje. El tercer nivel de la pedagogía está constituido por la aplicación de sus conceptos, su apropiación y su verificación en la acción pedagógica, que es la misma acción del aprendizaje, pero guiado y planeado intencionalmente por la pedagogía.

En esencia, un primer nivel que nos ofrece la teoría formal de la pedagogía, se manifiesta en la acción educativa para la formación humana: **la educación.**

Un segundo nivel, los fundamentos teóricos y propositivos, se manifiesta en modelos pedagógicos: **la didáctica,** y un tercer nivel de aplicación se manifiesta en la acción pedagógica: **el aprendizaje.**



Lo fundamental de este primer planteamiento es que la autoridad educativa esté sustentada por la teoría pedagógica, y que los educadores como guías y mediatizadores de aprendizajes significativos estén formados verdaderamente en la pedagogía.

Para los profesionales de la educación, uno de los temas preferidos, básicos y axiales puede ser la didáctica; una didáctica sustentada en los principios pedagógicos que permita la realización de las estrategias educativas.

CONCEPTO DE PEDAGOGÍA[1]

JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS
Pedagogía axiológica

Pedagogía es la ciencia y la técnica de la orientación de las personas en la vida, para que sepan y logren vivir bien.

[1]Respecto de los caracteres fundamentales de la Pedagogía, éstos se dividen en científicos y técnicos; ciencia es la reveladora de la naturaleza que nos presenta la verdad como fin; técnica es auxiliar de la persona que nos presenta la verdad haciendo referencia a los medios para alcanzar este fin.

La pedagogía tiene su antecedente en la *paideia* como ideal educativo de los griegos.

Al distinguir los conceptos de *pedagogía* y educación, se puede considerar a la primera como ciencia (fundamentos), tecnología[2] (mediación) y praxología (aplicación), y adjudicar a la segunda las características de hecho y actividad.

La pedagogía representa un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica: reflexión y acción. Por tanto, la pedagogía representa el aspecto teórico y fáctico de un mismo proceso humano.

Así, al ser un conjunto sistemático de conocimientos relativos a un objeto determinado, la pedagogía es la ciencia de la educación, y como tal, es un conjunto sistemático de conocimientos relativos a su objeto de estudio: la educación.

La ciencia de la pedagogía tiene una delimitación precisa del campo educativo, utiliza métodos adecuados al estudio de la educación, y elabora de forma coherente los resultados que expresa por medio de leyes.

Su objeto material, que es lo que estudia, es la educación, y su objeto formal, que hace referencia al punto de vista desde el que se estudia, es la cientificidad de la educación.

La pedagogía, como ciencia de la acción educativa, no es simplemente descriptiva o interpretativa de una realidad existente, sino de una reflexión crítica, prioritariamente proyectiva, tendiente a dar sentido, redefinir y ofrecer una fundamentación permanente al conjunto de prácticas educativas. Es una respuesta inédita y eficaz a las aspiraciones crecientes de humanización de las personas y a las exigencias de transformación del medio social dentro del cual se inserta.

> La pedagogia como ciencia es la reflexión crítica y [illegible] de la educación.

La pedagogía, como ciencia normativa pero fundamentalmente proyectiva, debe responder permanentemente a interrogantes que constituyen y definen sus mismos fundamentos y la razón de ser de la educación.[3]

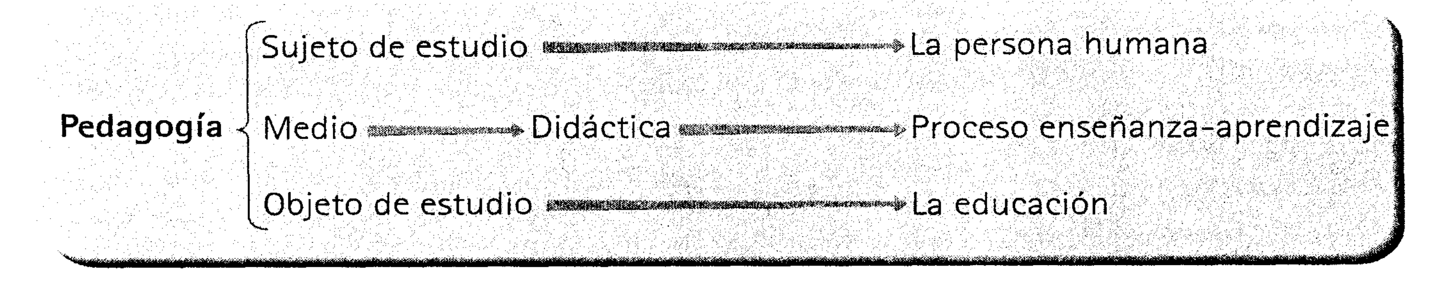
[2] Técnica es la habilidad para transformar la realidad siguiendo una serie de reglas. Tecnología es el estudio de las leyes que rigen los procesos de transformación. *Diccionario de ciencias de la educación*, pp. 1329-1330.

[3] *Cfr.* V. García Hoz, *Principios de pedagogfa sistemática*, p. 35.

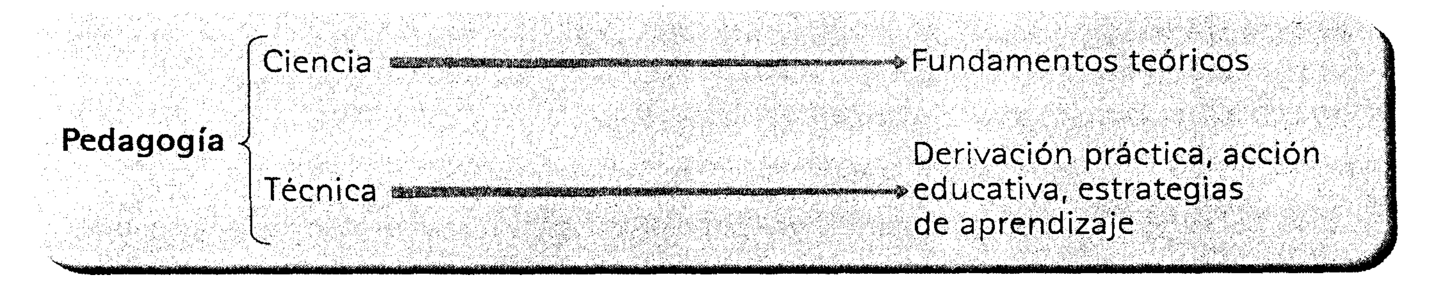
SUJETO, OBJETO Y MEDIO DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía tiene un sujeto de estudio propio, la persona humana, la cual tiene la necesidad de desarrollar sus áreas cognoscitiva, afectiva y de habilidades, en la búsqueda de un perfeccionamiento continuo. La tarea del profesional de la educación es coadyuvar al logro de este objetivo.

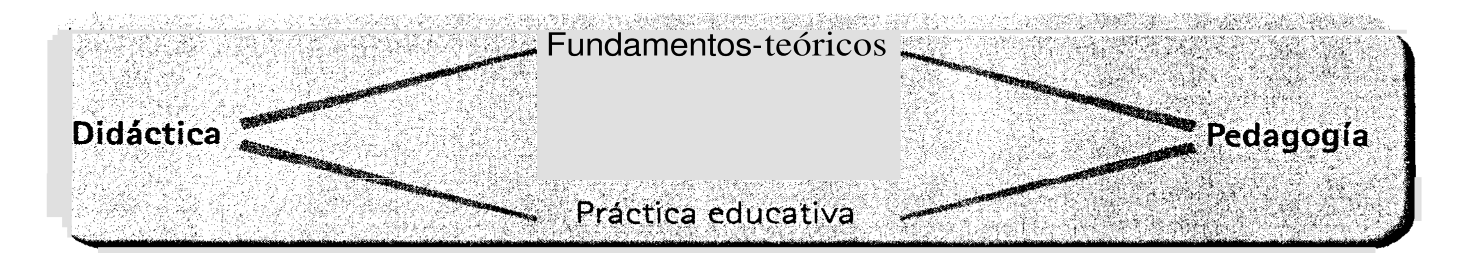
Por eso, así como el "sujeto" de estudio de la pedagogía es la persona humana, su "objeto" es la educación.



La acción educativa en la persona se lleva a cabo, básicamente, por medio de la didáctica, que es el arte de enseñar y, fundamentalmente, aprender, como consecuencia de aprender a pensar porque se conoce para llegar a la verdad.



La pedagogía, como reflexión y ***técnica*** de la educación, realiza su acción educativa por medio de la didáctica, la cual, a su vez, retoma los fundamentos teóricos de la reflexión pedagógica y los deriva en la práctica concreta por medio de la técnica de la educación.



La pedagogía, como ciencia y técnica de la educación, tiene tres campos de conocimientos específicos que ofrecen fundamentos de orden teórico y práctico para realizar su función.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA[4]

	Teleológico (deber ser)	*Mesológico* (hacer)	*Ontológico* (ser)
Ciencias de apoyo	Filosofía Antropología filosófica Ética Epistemología	Didáctica	Metafísica Historia Psicología Sociología Axiología
	Fines	*Medios*	*Realidad*

El campo de conocimiento **teleológico** hace referencia a los fines de la educación, es decir, al deber ser, y estos fines de la educacidn corresponden al campo de la filosofía, la ética, la antropología, ciencias que se refieren al origen y fin último del hombre.

Por su parte, el campo de conocimiento **mesológico** responde a esta interrogante: ¿cómo debe realizarse la educación?, se distingue al referirse al aspecto práctico de la ciencia educativa. Por ende, la pedagogía es *técnica.*

El campo de conocimiento mesológico hace referencia a los medios de la educación, es decir, al hacer; precisamente por medio de este quehacer se guía la didáctica.

El campo de conocimiento **ontológico** responde a esta interrogante: ¿qué es la educación?, y se distingue al referirse a la educación tal como se presenta en la vida individual y social de la persona humana. Por ende, la pedagogía es *descriptiva.*

El campo de conocimiento ontológico hace referencia a la realidad de la educación, es decir, al ser, en tanto que lo que compete al ser de la

[4] Sobre este tema se puede revisar Émile Planchard, *La pedagogía contemporánea,* Rialp, Madrid, *1978.*

persona lo estudian la historia, la metafísica, la psicología, la axiología, la sociología.

Estos tres campos de conocimiento de la pedagogía ofrecen el sustento teórico y práctico del quehacer educativo, que a la vez se apoya y relaciona estrechamente con las otras ciencias que estudian al ser humano desde diferentes enfoques.

2

Antropología pedagógica: persona humana

FORMACIÓN HUMANA

El acto educativo se dirige específicamente a la persona humana: a su inteligencia y a su voluntad. Educar lo repetible de la persona humana, como son las matemáticas, la hidrografía o los sistemas del cuerpo humano, es fundamental, pero educar lo irrepetible, como el ser educado en y *para* el ejercicio de una libertad responsable o en su permanente ejercicio volitivo, es insoslayable. En esencia, ofrecerle una educación moral es la exigencia de la educación de hoy.

El objetivo se centra en señalar el sentido de la educación como tarea esencialmente humanizadora[1] y humanística.

La tarea educativa del profesional se dirige a la persona humana en cuanto a cómo potenciar sus capacidades y cómo superar sus limitaciones; si hacemos referencia a una didáctica integrativa, las técnicas por sí mismas pueden presentarse sin asidero alguno en el terreno de la neutralidad desde el punto de vista humano, mientras que las humanidades nunca lo hacen. Descubrir el fin valioso de las metodologías didácticas a la luz de los saberes humanísticos es nuestra propuesta; en esencia, una didáctica integrativa que ayude y esté al servicio de los aprendizajes significativos de la persona humana.

La exigencia moral para la persona humana encuentra una ayuda en

[1] *Cfr.* José Ma. Barrio, *Elementos de antropología pedagógica*, p. 13.

la didáctica para adquirir y desarrollar un criterio orientador y corrector a un orden, y le proporciona los medios para satisfacer sus necesidades conforme a su fin último.

Estudiar a la persona humana nos ayuda a sustentar los conceptos antropológicos que fundamentan la didáctica.

PERSONA HUMANA

En la sociedad digitalizada en que vivimos, se nos exige buscar la luz en nuestro propio interior. Asistimos al desarrollo espectacular y exacerbado de una tecnología de punta, en donde el hombre se siente cada vez menos en su casa, en el mundo, porque éste es cada vez menos humano; en donde se requiere de un humanismo de punta, en el que el ser humano habrá de optar por volverse él mismo un "punto luminoso"; en donde la globalización y la tecnología han dejado su impronta, puesto que no llegaron solas, sino acompañadas de una frustración inmensa y de abundantes pistas falsas. Sin embargo, la década de 1990 pasará a la historia como el decenio en que Internet empezó a permitir que nos "conectáramos",[2] y es en este contexto, reconocido como era del espectáculo, doride el hombre de hoy es el hombre de la tecnología. En la actualidad, es importante usar celular o Internet, pero ello no forma el criterio, y el riesgo es convertir a la tecnología en un fin por sí misma[3]

Lo anterior no pretende constituirse en un llamado a desechar las computadoras, sino más bien a cambiar a partir de volver a estudiar a la persona humana y profundizar en su esencia, con un fuerte llamado al humanismo.[4] Tampoco equivale a decir no a la tecnología y sí al hombre, sino pensar que la formación deseable es aquella que integra contenidos tecnológicos con humanísticos (de formación estricta y personal), que ayuda al logro de personalidades adaptadas al nuevo entorno pero sin renunciar a sus atributos específicos que les distinguen precisamente como "humanas".

Estudiar a la persona humana desde la dimensión y objeto de la didáctica nos exige analizar nuestra postura antropológica de la naturaleza

[2] *Cfr.* N. Negroponte, Ser *digital*, p. 15.

[3] "El hombre comunica a sus obras parte de su ser, de manera que incluso en aquellas que son más externas y objetivas se pueden rastrear las huellas de quien las produjo. El hombre es un animal cultural: humaniza todo lo que hace, e incluso lo que conoce. Se puede afirmar, entonces, que nada ante el hombre queda en puro estado de naturaleza, como diría Rousseau." J. M. Barrio, Elementos de *antropología pedagógica*, p. **13.**

[4] La tecnología que el hombre ha puesto al servicio del hombre nos sorprende, pero no todo lo nuevo es bueno y es necesario entender que esos descubrimientos son medios, no fines. Cualquier tecnologfaque domine nuestra vida, voluntad y libertad, nos aniquila poco a poco. La persona humana elige.

humana, frente a las condiciones socioculturales y de desarrollo tecnológico que vivimos.

Obviamente, en una época de nuevos conceptos —y en ello tenemos el ejemplo de la multidisciplinariedad—, el concepto de persona y sus implicaciones es más amplio y profundo. Nuestra propuesta en un primer momento es profundizar en la esencia y naturaleza de la persona, así como reconocer que las dimensiones personales que hoy se le asignan se encuentran en la esencia del ser personal, es decir, en sus atributos propios.

Desde el momento en que se concibe un nuevo ser humano, recibe toda la naturaleza humana, y con ella, toda su dignidad; por tanto, el hombre ya es persona aun antes de nacer; esa persona es una unidad compuesta de alma y cuerpo, y aunque ambos son dos realidades distintas, forman una unidad inseparable de acuerdo con su índole espíritu-corpórea.

En el alma se ubica la espiritualidad: la inteligencia y la voluntad, a las cuales corresponde conocer la verdad y querer el bien, respectivamente: "la persona posee un alma espiritual con capacidad de conocimiento intelectual y un querer, una voluntad libre".'

La naturaleza humana marca las características esenciales y ónticas de la persona, las cuales son el objeto del perfeccionamiento humano: "El fin de la naturaleza humana radica en alcanzar libremente la verdad y el bien, es decir, los objetos de sus facultades superiores: esto es lo que el hombre puede y debe hacer."[6] La finalidad de la naturaleza humana es poner en práctica sus potencialidades: inteligencia y voluntad, para lograr una libertad responsable. La naturaleza humana exige una capacidad intrínseca de perfeccionamiento; por ende, la educación es una necesidad óntica en la persona humana y facilita el logro de dicho perfeccionamiento.

La naturaleza humana se reconoce por sus operaciones mentales. El ser humano es complejo y posee la capacidad para llevar a cabo las más altas operaciones con base en sus potencialidades orgánicas y espirituales:

> [...] como en el vegetal hay en el ser humano nutrición, crecimiento y generación; como en el animal conocimiento y apetitos sensibles; y hasta en lo que le es propio y específico, la vida espiritual, precisa distinguir la intelección y la volición a cada una de las cuales les corresponde a su vez, una pluralidad de actividades.[7]

Las potencialidades específicamente humanas: inteligencia y voluntad, son la base para que el hombre posea la conciencia de sí; por ende, requiere saber quién es y cuál es la misión que le ha sido asignada. El hom-

[5] J. L. González Simancas, *Educación: libertad y compromiso,* p. 53.
[6] R. Yepes, *Fundamentos de antropología, p. 97.*
[7] A. Millán Puelles, *Fundamentos antropológicos*, p. 389.

bre tiene una experiencia vivida del pasado y una experiencia pensada,[8] fundamentada en la esperanza y en la ilusión del futuro, y esta es la coyuntura de vivir con base en un proyecto familiar, un plan profesional y laboral que permita ir adecuando sus actos en el transcurso de su existencia.

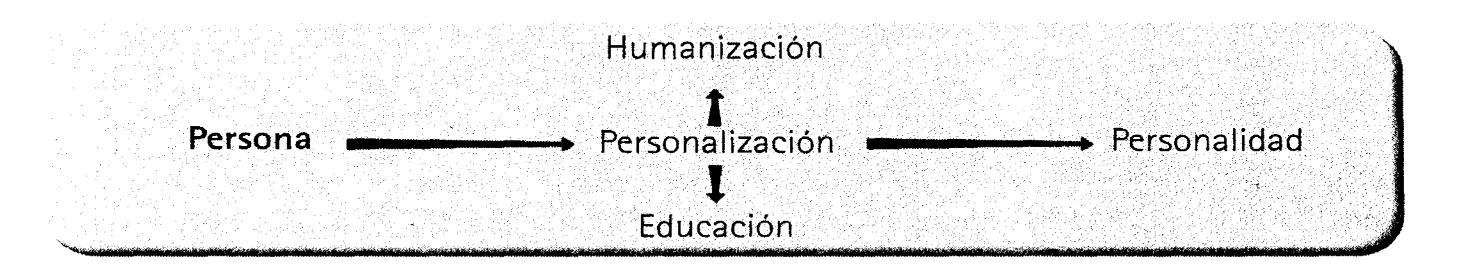
El concepto de persona que analizaremos en un primer momento será desde la perspectiva ontológica, es decir, desde su naturaleza propiamente humana; la persona humana como un ser perfectible de índole espíritu-corpórea multipotenciada. Al ser la persona humana una esencia compleja en cualquier conceptualización que fuese dada, no se llega a agotar nunca lo que implica la persona humana.

El concepto de persona deriva del latín *personne*, que significa máscara del actor.[9] Esta concepción etimológica denota que la persona tiene la capacidad de ocultarse ante los demás y encubrir su propio ser, acepción que limita lo que la persona humana es, por lo que se conceptuará formalmente a la persona humana.

El hombre, en su esencia, está compuesto de modo material-formal; es decir, la esencia humana es una unidad sustancial: "La persona es el hombre espiritual, que trasciende al universo por su libertad, abierto a todo ser y capaz de entrar en comunión con las demás personas."[10]

La persona trasciende lo material con base en sus potencias, en un acto de congruencia hacia la posesión de su propia unidad, en busca de su personalización: "La personalización actualiza el ser del hombre. En su espiritualidad, libertad y racionalidad, se centra toda su dignidad, en la riqueza del acto de ser."[11]

El proceso de personalización es una tarea vital. La persona ónticamente es perfecta, pero la personalidad es modificada al ser susceptible de perfeccionarse.



Existe un doble momento en la estructura real de la persona: el primero, inicial y fundante, que está constituido por su ser personal, con

[8] La experiencia pensada ayuda en el proceso de humanización.
[9] *Cfr.* V. García Hoz, El *concepto* de *persona,* p. *42.*
[10] R. Vernaux, *Filosofía* del *hombre,* p. ***233.***
[11] *T.* Alvira, *Metafísica,* **p.** *125.*

una dignidad propia, por su naturaleza racional –libre– y determinada; en última instancia, por su acto de ser. Y en segundo lugar, no se trata de ver la actividad libre como algo tan solo relativo a la persona, sino como algo esencial.

La persona se revela a sí misma en la acción, por medio de la cual manifiesta su riqueza y limitación específica, junto con su trascendencia y su integración adecuada, que constituye la realidad dinámica de la acción.

Uno de los rasgos fundamentales de la persona consiste en ser dueña de sí, de su acción:

> Este dominio tiene dos facetas; una es el dominio que por la razón y la voluntad ejercen sobre sus restantes potencias, dando lugar al acto libre y responsable; la otra es el dominio jurídico; esto es, la persona se presenta ante los demás como titular de derechos y libertades –y de deberes– en lo que se refiere a su ser y a las finalidades naturales que le son propias.[12]

La dignidad de la persona es un bien físico y ontológico, debido a que física y ontológicamente la persona humana es la más perfecta de las criaturas corpóreas y, por eso, la que tiene entre ellas prestancia. La dignidad[13] humana está impresa en su ser: "Nuestra categoría de personas nos viene justamente de tener libertad y entendimiento, que no son atributos materiales, sino espirituales."[14]

La composición inseparable de la persona humana es su estructura biopsicosocial y espiritual. Cuando se trata al hombre en su calidad de persona, se hace referencia a su esencia; por ello, la persona humana siempre es una novedad y una aportación.

Las propiedades de la persona implican que ser persona es un privilegio, y esto conlleva un proyecto que se debe realizar, pues el modo de ser persona no es una conquista triunfante y continuamente gozosa, sino un proceso de lucha, esfuerzo y riesgo: "La personalización tiene algo de agresivo; compromete y ennoblece de algún modo porque en virtud de la personalización alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones personalizadoras."[15]

Este proceso de personalización implica considerar al sujeto de la educación como una persona con rasgos propios, que debe sentirse comprometida en y con una empresa que le pertenece: su personalidad.

Aquí encuentra su razón de ser la educación personalizada, misma

[12] J. Hervada, *Diálogos sobre el amor* y *el matrimonio,* p. *59.*

[13] "Una dignidad ontológica o natural, que deriva de su índole de persona, y por tanto, de su ser capaz, gracias a la libertad de tener iniciativa sobre sí mismo y sobre el mundo circundante, y una dignidad moral que depende del uso que se haga de la libertad." J. M. Barrio, *op. cit.,* p. *140.*

[14] Millán Puelles, *Persona humana* y *justicia social,* p. *20.*

[15] V. García Hoz, *op.* cit., p. *1*19.

que integra parte de la consideración de que todos los hombres participan de una esencia común, pero en cada uno el ser personal cobra una serie de características y cualidades muy específicas que hacen que cada persona sea única e irrepetible, y que, como consecuencia, imponen la exigencia de educar atendiendo a la persona con base en esa dimensión de unicidad e irrepetibilidad.

La singularidad es una de las notas constitutivas del ser humano. Lo característico de la persona es que en ella se singulariza la naturaleza racional que es la esencia de todo hombre. Esa singularidad se opone a lo universal y el hombre como universal no existe en la realidad; lo que existe es cada hombre con su propia y particular concreción.

La singularidad es lo que permite ser lo que se es y no otra cosa, siendo único e irrepetible ante los demás: "La persona singular participa de la naturaleza que es esencial, universal y común a todos los individuos de la especie humana y que los distingue de los demás seres creados: la naturaleza racional."[16]

Esta singularidad implica no solamente separación real y diferenciación numérica, sino básicamente distinción cualitativa, en virtud de la cual cada hombre es quien es, diferente de los demás. Por tanto, la nota de singularidad es un rasgo constitutivo de la persona.

Ser singular es sinónimo de ser único, original. La singularidad hace referencia a la determinación del hombre que se da por medio del cuerpo y que en cada persona adquiere proporciones y dimensiones distintas; por tanto, la unión de alma y cuerpo corresponde a la singularidad ontológica de cada hombre, por la cual se especifica y realiza.

Ontológicamente, la originalidad fundamenta la unicidad e irrepetibilidad de la persona humana, que es la que origina sus actos, y su actuación depende de las características específicas de cada uno y de las posibilidades de realización.

La autonomía es otra de las propiedades de la persona. "[...] la persona es, de algún modo, el principio de sus propias acciones. La autonomía confiere una especial dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de los puros objetos que le rodean."[17]

Esta apertura manifiesta que la superioridad del hombre sobre los objetos, aunque de modo más fino, no es otra cosa sino la capacidad que posee la persona para gobernarse a si misma, la posibilidad de hacer un uso efectivo de su libertad y su crecimiento: la tendencia al bien.

La autonomía como propiedad de la persona le permite aparecer como libre e independiente frente al medio que le rodea, lo cual significa que es capaz de estar abierta al mundo, al ser dueña de su propia libertad.

[16] González Simancas, *op. cit.*, p. 57.
[17] V. García Hoz, *op. cit.*, p. 17.

Autonomía no significa total independencia, puesto que al hombre le es imposible prescindir de la naturaleza, de lo material, de las otras personas. Más bien, la autonomía tiene que llevar a que el hombre, condicionado por determinadas situaciones sociales y objetivas, conserve su carácter de principio de actividad capaz de decidir sobre su propia vida: "La persona libre es dueña de sus actos", como lo sustenta Yepes.[18] La libertad es una cualidad evidente y natural en el hombre, y es gracias a ella que se da- la elección de su modo de vida, de llegar al fin hacia el cual la persona está dirigida. La libertad guiada, conducida al desarrollo propio del ser humano.

Kierkegaard afirma que la angustia frente a las decisiones es una clara señal de libertad, pues no se sabe en manos de uno mismo con el poder de ser yo o no serlo.-YOsoy yo y tú eres tú.[19]

La incomunicabilidad es otra propiedad de la persona humana, característica que es resultado de su individualidad (por ser un ente singular recibe en sí el acto de ser) y de su subsistencia (que existe en sí misma y no necesita de otro ser para existir; existe con su propia dignidad y autonomía).

El sujeto subsistente es incomunicable en el sentido de que no puede ser participado por otro. Mientras una forma sustancial o accidental puede ser comunicada a muchos sujetos, el individuo existe como algo único y distinto de todo lo demás sin posibilidad de ser anteriormente participado. Esta incomunicabilidad se refiere al ser de cada individuo y no significa, de modo alguno, imposibilidad de que la sustancia se relacione con otras.[20]

La apertura constituye otra dimensión propia de la persona. El hecho de que ésta sea principio de su actuar no implica que se trate de un principio absoluto. La persona es agente, actor, creador de sus propias acciones, pero lo es de un modo relativo, abierto y comunicante. Todo ser humano tiene la posibilidad y necesita relacionarse con otras realidades distintas de él para vivir, y es en esta capacidad de relación donde descansa la apertura a la realidad.

El dar, como acción, es otorgar algo particular de la persona a otra distinta de sí. Yepes sustenta que: "El hombre es un ser capaz de dar, quiere decir que se realiza como persona cuando extrae algo de su intimidad y lo entrega a otra persona como valioso y ésta lo recibe como algo suyo."[21] Por medio de la comunicación el hombre necesita trasmitir su ser y requiere el conocimiento de los otros; es así como el diálogo le per-

[18] R. *Yepes, op. cit., p. 83.*
[19] J. *V.* Apud, *Arregui, Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad,* pp. *388-389.*
[20] *Cfr.* R. Alvira, *El lugar al que se vuelve, p. 121.*
[21] R. *Yepes, op. cit., p. 83.*

mite la intersubjetividad: "El hombre necesita dialogar",[22] es decir, la persona necesita expresar su ser y lo que es. La manifestación de la intimidad se realiza específicamente por medio del lenguaje y de la cultura; lo verbal y no verbal lo manifiesta en su intimidad: "manifestar la intimidad [...] se realiza a través del cuerpo".[23]

La persona humana, al tener disposición de conocer, aceptar, admirar y discriminar los nuevos conocimientos que el mundo le depara, innegablemente necesita abrirse para llegar a conocer.[24]

La incomunicabilidad está sustentada en la intimidad de la persona, la cual requiere de la apertura para que en un proceso de alteridad se reconozca a sí misma, frente a los demás, frente a la naturaleza y frente al Absoluto. "Las dos direcciones fundamentales a las que está abierta la persona que se exigen y complementan son la dirección hacia si misma y hacia afuera" (García Hoz, 1989).

La unidad y la integridad también son notas esenciales propias del ser humano. La persona es un ser subsistente, existe en sí mismo; es por ello un ser independiente, completo en sí, íntegro, al que nada le falta en esencia. Esta es la base fundamental para considerar a la persona en su integridad, como un todo, no como un conjunto de aspectos inconexos o duales.

La integridad, como posesión, por entero, de todas las propiedades que por la naturaleza le corresponden a la persona, hace referencia a una educación integral que es capaz de poner unidad a todos los aspectos posibles de la vida humana.[25]

La persona es dueña de sí, de su acción. Hervada señala:

> Este dominio tiene dos facetas: una es el dominio que por la razón y la voluntad ejerce sobre sus restantes potencias, dando lugar al acto libre y responsable; la otra es el dominio jurídico, esto es, la persona se presenta ante los demás como titular de derechos y libertades –y de deberes– en lo que se refiere a su ser y a las finalidades naturales que le son propias.[26]

La persona humana tiene como reto ir construyendo una identidad personal y perfeccionarse a sí misma en su interioridad reconociéndose frente a los demás en su exterioridad.

[22] *Ibidem*, p. 81.
[23] *Ibidem*, p. 79.
[24] *Ibidem*, p. 77.
[25] "El hombre íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diversas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal en las diferentes manifestaciones de vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida del hombre." V. García Hoz, *Principios de pedagogía sistemática*, pp. 248-249.
[26] J. Hervada, *op. cit.*, p. 59.

El hombre tiene que ir encontrando su identidad personal, la coherencia de vida que le exige el equilibrio entre el ser y el deber ser, lo que conlleva a vivir con autenticidad.[27]

El reto es comprometerse consigo mismo en su desarrollo humano-espiritual, encarnando valores (de ahí la responsabilidad de sus acciones), y, al mismo tiempo el desarrollo de autodirigirse y, por ende, el autocompromiso de su educabilidad.

La persona humana y su capacidad relacional le exige dar y recibir, por lo que la persona va logrando su perfeccionamiento.

Así, la relación del hombre con el mundo de hoy, inscrito en la digitalización, tiene que ser de respeto y de uso responsable, en relación con la tecnología. Su dignidad lo coloca en condiciones de convertirse en señor de lo creado y, siempre y cuando no atente contra leyes naturales, debe aprender a utilizarla para su servicio responsablemente.[28]

Es en relación con los otros, con las cosas, con la naturaleza y con el Absoluto donde el hombre encuentra su espacio para perfeccionarse.

La relación relevante de la persona está en el nivel trascendental, ámbito en el cual es capaz de preguntarse por la existencia de algo o de alguien que trascienda la realidad y que pueda dar respuesta al sentido último de la existencia. Toda educación debe estar orientada al crecimiento, en unidad, coherencia e integridad, pues es la tarea de crecer en intimidad personal cultivando la propia singularidad irrepetible de cada persona. Crecer en la capacidad de iniciativa y de creatividad; de apertura y de relación. Crecer significa perfeccionar el uso de la libertad; atributo esencial de la dignidad personal que posibilita el crecimiento factible de perfeccionarse. La libertad compete a la persona misma, capaz de autodeterminarse en el proyecto vital con un trabajo de perfeccionamiento por el que ansía la felicidad.

La singularidad, la originalidad, la apertura, la autonomía, la incomunicabilidad son características que tipifican a la humanidad y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hasta aquí, lo argumentado hace referencia a las potencialidades, operaciones, capacidades y propiedades de la persona humana a partir del estudio de la antropología pedagógica.

[27] "La autenticidad como la coincidencia entre lo que soy y lo que quiero ser, si la decisión de lo que quiero es, a su vez, concordante con mi propia naturaleza [...] la autenticidad es la interposición, duradera de dos identidades: lo que soy y lo que debo ser." C. Llano, *Las formas actuales de la libertad,* p. *120.*

[28] El reordenamiento de la sociedad multimedia representa un reto en la tarea profesional del educador. Y su gran reto se concentra en sí, buscar el desarrollo de una "tecnologia de punta", a la par del desarrollo de un "humanismo de punta". La tecnologia no es más que un medio para el perfeccionamiento de la persona humana.



3 Fundamentación teórica de la educación

CONCEPTO DE EDUCACIÓN[1]

La palabra educación procede de dos vocablos latinos: educere, que significa: sacar, llevar, extraer de adentro hacia afuera, y *educare*, que significa: conducir, criar, nutrir, alimentar, guiar.[2] Bajo este concepto, la educación se entiende como la actividad que consiste en guiar o proporcionar, desde fuera, lo necesario para construir. Esta es una parte muy importante de la función educadora del profesional de la educación.

Lo anterior significa que la educación encauza las potencialidades ya existentes en la persona como ser educable, es decir, extrae algo que de una u otra forma ya está potencialmente dado y conlleva la participación de un guía o líder, cuya función sería ayudar a crecer a otros; en esencia, ayudar a generar expertos a partir de los aprendices.

Actualmente, se discute si la educación debe ser educere o *educare*, y se ha concluido que, como proceso, implica más "extraer" que "nutrir", porque la educación hoy está centrada en el aprendizaje.

Esto representa la contraposición entre la escuela tradicional, que afirma que la importancia está en los que enseñan –educadores– y en el propio contenido educativo –aquello que se da al educando pasivo–, y la

[1] Para profundizar en el concepto de educación se puede consultar a Víctor García Hoz, *Principios de pedagogía sistemática* (1960); *Educación personalizada* (1981); *Pedagogfa visible y educación invisible* (1987); H. Hubert, *Tratado de pedagogía sistemática* (1976); *L.* A. Lemus, *Pedagogía*. Temas *fundamentales* (1991); *R.,* Nassif, *Pedagogfa general* (1986).

[2] V. García Hoz, *Principios* de *pedagogfa sistemática,* **p.** *15.*

nueva escuela, más interesada en el protagonismo del alumno, en su espontaneidad, en su actividad y en sus posibilidades de desarrollo.

En el primer caso se acentúa la función del educador en detrimento de la actividad del educando, mientras que en el segundo se valora más la actividad del educando y se le resta importancia a la actividad educadora.

Esta contraposición puede y debe quedar salvada, puesto que, en realidad, las dos acepciones se complementan.[3]

> El profesional de la educación, como es el docente, es a la vez educador, porque es guía y mediatizador de aprendizajes significativos al ayudar a extraer, a "potenciar", las capacidades de las otras personas.

El sentido de la educación cobra relevancia en su tarea humanizadora y humanística, porque el hombre humaniza todo lo que hace.[4]

Es indudable que, desde el nacimiento, la persona humana posee capacidades y limitaciones en sí misma, por lo que requiere de la acción educativa para potenciar esas capacidades y, de esta forma, superar sus limitaciones.

La influencia del profesional de la educación es necesaria porque le infunde una progresiva autonomía al educando, quien va tendiendo al propio desarrollo. Así, tanto la ayuda que nos llega desde fuera, como el desarrollo interior de nuestras propias capacidades y la superación de nuestras limitaciones, no sólo no son excluyentes, sino que se hacen necesarias.

Las dos raíces latinas apoyan, por una parte, el cuidado y la conducción externa, y por otra, el autoproceso, la transformación y la conducción interna; por tanto, la educación implica una relación simbiótica entre *educere* y *educare*.

La persona humana –gracias al educador– no hace sino desarrollar en sí misma todas sus capacidades (intelectuales, de actitudes, habilidades, etc.).

En esencia, la educación es un proceso de perfeccionamiento permanente para potenciar capacidades y superar limitaciones personales con la finalidad de irradiarlas en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la educación puede ser autónoma (autoeducación) o heterónoma (requerir del educador para su orientación: hete-

[3] "Las dos formas latinas apoyan el cuidado y conducción externa por una parte, y el autoguiaje, transformación y conducción interna, por otra. Sería presentar la educación como una noción simbiótica entre *educare* y educere." M. Martínez, Inteligencia y educación, p. 115.

[4] La educación es una necesidad ontológica de la persona humana.

roeducación). Al considerar a la educación como parte de un desarrollo interior y como configuración intrínseca de la persona, evidentemente se refiere al concepto de autoeducación,[5] que literalmente significa "la educación del hombre por sí mismo". La persona es a su vez educador y educando, educa y es educado, de tal manera que la educación se convierte en un proceso que empieza y termina en el mismo sujeto; sin embargo, hay que aclarar, con base en las experiencias vividas y en rigor, que la autoeducación pura, hoy más que nunca, no es posible, debido a la diversidad de influjos que el hombre recibe de su entorno –educación difusa, cósmica, ambiental o informal– desde el momento de su nacimiento.

La persona comienza su proceso formativo por medio de la heteroeducación, que supone la influencia o ayuda venida de fuera, con la intención de desarrollar y optimizar las capacidades humanas y de superar las limitaciones. Facilitar desde fuera instrumentos válidos que posibiliten la posterior autoeducación, es precisamente una meta educativa; es decir, ni plena autonomía del educando para educarse, ni absoluta determinación de las fuerzas exteriores, sino complementación y síntesis de ambas, por lo que debe tenerse muy claro que:

Para el **hombre,** vivir es hacerse la propia vida.[6]

De esta manera, podemos afirmar que como existe "educabilidad", puede darse la autoeducación en el sentido señalado, y puesto que es posible la "educatividad", se da el fenómeno de la heteroeducación. Las dos series de conceptos son necesarias y posibles, dentro de los límites señalados, para que se genere una educación sistemática.

Educación	
educere	*educare*
Sacar de...	Guiar
Autoeducación	Heteroeducación
Educabilidad	Educatividad
Exigencia	Comprensión
Aprendizaje	Enseñanza

[5] J. *M.* **Barrio,** *Elementos de antropología pedagógica,* **p. 34.**
[6] *Op. cit.,* **p. 31.**

Generalmente se desconoce la profundidad de estos conceptos y los significados que se le han dado a la palabra educación, por lo que se hace referencia a reduccionismos pedagógicos como los siguientes:

- En el lenguaje común se hace referencia a tener "buena" o "mala", "mucha" o "poca" educación.
- Se afirma que una persona es educada cuando posee ciertas cualidades o actúa de una manera que la sociedad reconoce como adecuada: urbanidad, cortesía, buenos modales.
- Esta educación puede referirse también a la posesión de determinado número de conocimientos.
- Se hace referencia a este término cuando se trata de poner de manifiesto lo que se ha ofrecido o facilitado a una persona por parte de otras.[7]

Lo más acertado es considerar a alguien como educado cuando se aprecia que es maduro para valerse por sí mismo o decidir, y que es responsable de sus actos.

Educación = madurez personal

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN

La auténtica educación considera los siguientes conceptos:

- Perfeccionamiento.
- Intencionalidad.
- Dirigirse a lo especificamente humano.
- Ejercer influencia.
- Tener un fin valioso.
- Ayudar.
- Lograr la realización o la autorrealización compartida.
- Orientarse a la sociabilidad.
- Un proceso activo.
- Conducción.
- Comunicación.

[7] V. García **Hoz,** *op. cit.,* **p. 14.**

La educación como perfeccionamiento

La educación es esencialmente un proceso de perfeccionamiento; es pasar de un estado a otro: de lo que se es a lo que se debe ser. La educación de la persona es el interés por mejorarla, por perfeccionarla.

Se trata de adquirir y desarrollar potencialmente nuestras capacidades, lo que supone un tránsito hacia algo mejor, hacia un enriquecimiento interior.[8] La persona es, pues, un hecho dinámico del perfeccionamiento humano.

La educación es una vía de perfeccionamiento integral de todas y cada una de las dimensiones humanas.

El sentido de modificación o cambio parece implícito en la idea de perfeccionamiento (*per-ficere* = completar). Es decir, la persona nace incompleta, pero es poseedora de potencialidades que debe desarrollar para que lleguen a ser activas.

Perfección
- es complemento[9]
- es plenitud
- es formación
- es "bien"

La perfección educativa completa las posibilidades del ser, desenvolviéndolo y desarrollándolo en dirección del "bien", de lo positivo y lo constructivo.

La perfección educativa conlleva un mejoramiento de la persona, una adquisición de cualidades nuevas que antes no se tenían, un desenvolvimiento al máximo de todas sus posibilidades, una optimización.

La educación es un proceso permanente de perfeccionamiento.

[8] V. García Hoz, *op. cit.*, pp. 16-19.

[9] La perfección educativa completa las posibilidades de ser de cada persona. Así, el hombre se presenta como un ser que, gracias a la acción educativa, va completando sus posibilidades de ser.

La educación exige intención

La educación es un proceso planificado y sistematizado, y por tanto, consciente e intencionado.[10]

Como obra deliberada e intencional, la educación permite alcanzar el estado de perfección al que aspira la persona. Obviamente, la educación rechaza la falta de voluntad, de conciencia y de intención.

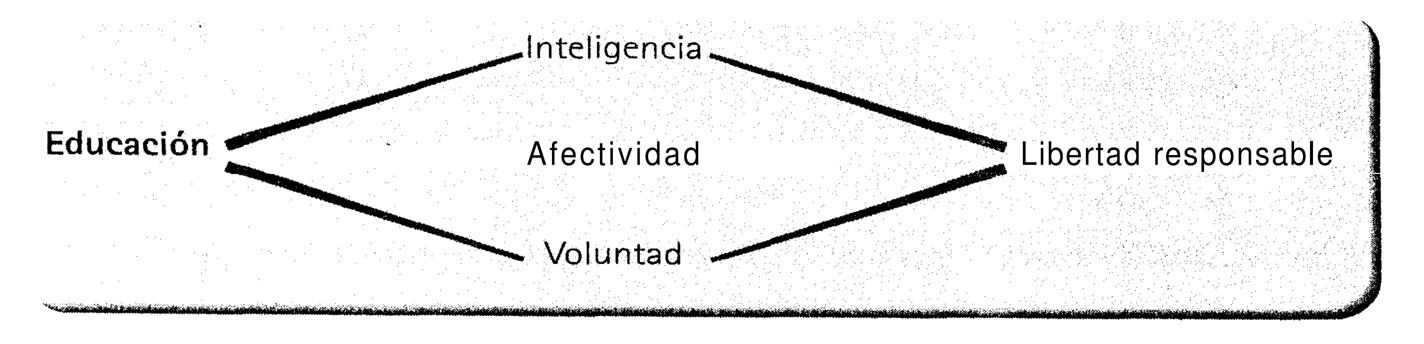
La educación debe tomar en cuenta las intenciones del docente. Esta intencionalidad es el conjunto de intenciones cognoscitivas, actitudinales y de habilidades por desarrollar. Hoy, la intención es considerar objetivos, tendencia que nos ayudan a aspirar a ser más y mejores en lo que somos.

> La verdadera educación, al menos en sentido estricto, es un proceso intencional que pretende el logro de determinados valores u objetivos.

La educación se dirige a lo específicamente humano

La educación tiene lugar en seres humanos, por tanto, en personas racionales cuya misión esencial consiste en desarrollar sus facultades (inteligencia, voluntad, afectividad, físicas, etc.) que al principio de la vida están latentes y son meras disposiciones y posibilidades.

Por eso, la tarea educativa es exclusiva de los seres humanos y tiende principalmente al desarrollo de las facultades superiores.[11]



[10] La intención es el deber ser de porqué se educa, no en función del propio criterio, sino de la objetividad del hecho educativo.

[11] El buen manejo de la inteligencia y de la voluntad derivará en un buen uso de la libertad, entendiendo ésta como la autodeterminación al bien.

Por medio de las facultades físicas, la persona desarrolla su actividad espiritual: *hominización* y *humanización*.[12]

En consecuencia, la educación debe concebirse en forma integral, porque es la persona en todo su ser (cuerpo y espíritu) la que se perfecciona. Por tanto, la verdadera educación es aquella que, en su proceso, considera a la persona como un todo armónico, complejo e integral.

LA EDUCACIÓN EJERCE INFLUENCIA

La educación debe concebirse como influencia, como conducción o como ayuda, y debe permitir la espontaneidad y el libre ejercicio de la voluntad, pues precisa de la cooperación voluntaria del educador y del educando.

La influencia exterior debe ser de ayuda, una orientación que conduzca hacia la mejora del educando.

Educación = mutua influencia ⟶ educando-educador.

LA EDUCACIÓN TIENE UN FIN VALIOSO

El concepto de educación está en estrecha vinculación con su fin.

Cuando se ayuda, se guía o se influye, se ha de hacer en un sentido concreto que lleve hacia la perfección, lo cual presupone patrones, objetivos, fines y, en definitiva, una jerarquía de valores que se sustentarán en la concepción deseada de educar y de formar.

Esto exige orienrar al ser humano hacia fines valiosos, además de que demanda la aceptación de sí mismo en la misión concreta que le corresponde desempeñar.[13]

La persona tiene como fin educarse con base en los valores trascendentes, los cuales constituyen el eje fundamental de la educación porque:

- Son el resultado objetivo, subjetivo y personal de todo el proceso de interpretación significante de la realidad operado en la persona.

[12] Hominización en lo corpóreo y humanización en lo espiritual. "Humanización, no es lo mismo que hominización. Esto último es algo biológico, y el hombre, para ser lo que biológicamente es, no necesita ayuda ajena. Humanización sí que tiene, en cambio, un sentido moral. Para llegar a comportarse de una manera verdaderamente humana, es decir, que no desmienta la verdadera realidad del hombre [...] el hombre sí que necesita ayuda; necesita aprender a hacerlo bien como hombre, y eso tiene un sentido moral. La educación *es* un acto esencialmente moral porque su fin es el mejoramiento de la persona, es decir, que el educando sea buena persona. Y eso es lo que se pretende cuando se educa." J. M. Barrio, op. cit., pp. 113-114.

[13] "La educación sería medio ideal para el logro del completo desarrollo personal del hombre." H. Henz, Tratado de *pedagogía* sistemática, p. 46.

- Son el origen del cuadro y sistema articulado de los motivos, criterios, normas, modelos y proyectos con los cuales la persona humana busca y construye su proyecto personal de vida.
- Son las premisas que inspiran y unifican aquella conducta madura a la cual tiende la persona.

En esencia, lo que se busca del educando es que vaya adquiriendo los valores adecuados, según su jerarquía correcta, y los traduzca luego en acciones concretas. Y, por parte del educador, se espera un esfuerzo sistemático para ayudar a los educandos a reconocer y desarrollar sus valores personales, formándolos para ser sensibles a los valores y a los temas morales, para clarificar esos valores y emitir juicios de valor. El objetivo educativo es que los educandos examinen y conozcan sus propios conocimientos, valores y sentimientos y consideren los de los demás.

Algunos piensan que la educación en valores es un nuevo tipo de educación que ha surgido ahora con el desarrollo pedagógico de los ejes transversales en el diseño curricular, exigido por los avances de la sociedad digital de nuestro tiempo que, al hacerse más compleja y adquirir una mayor incertidumbre ante la vida, requeriría de una instrucción más completa, con lo que habríamos ideado una nueva clase de educación. Pero no, la educación en valores ha sido siempre y deberá ser por siempre, al formar parte vital de la formación integral.

Para educar en valores, es necesario tomar en cuenta los siguientes objetivos.[14]

- Que el educando llegue a conocer todos los valores más importantes.
- Que llegue a estimar y preferir esos valores más importantes.
- Que el educando llegue a incorporarlos efectivamente, de uno u otro modo, a su vida personal.

De acuerdo con las áreas de desarrollo, se pretende que el educando sea educado para la:

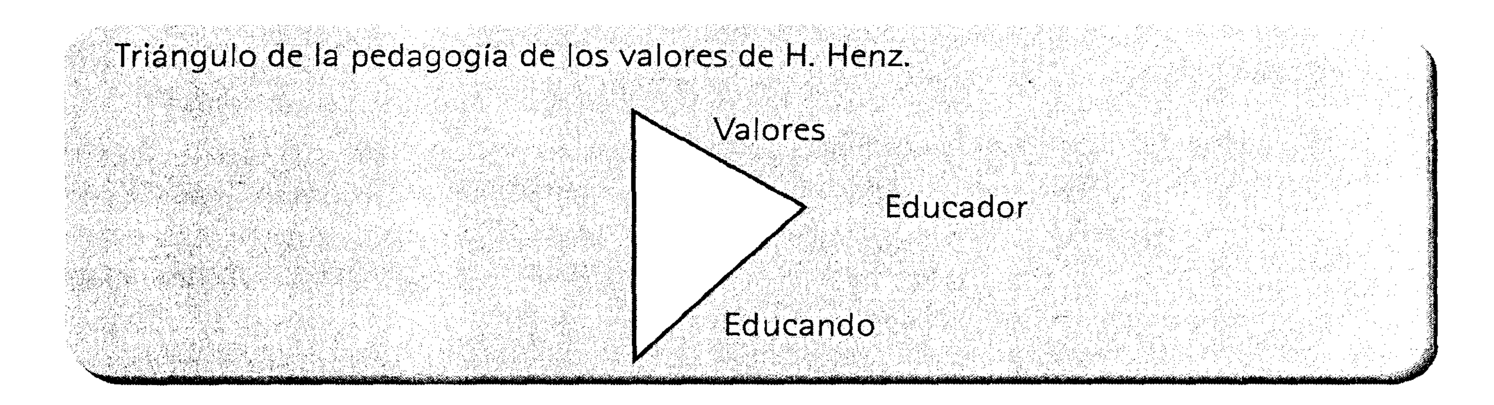
1. Aceptación de un valor (es su reconocimiento como tal).
2. Preferencia de un valor (es su incorporación personal).
3. Entrega a un valor (es el culto práctico a ese valor).

En esencia, lo vital es que el educando llegue a tener auténticas convicciones intelectuales sobre los valores.

[14] J. M. Quintana Cabanas, *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*, pp. 216-217

La propiedad del ser humano en la pedagogía es la receptividad a los valores, por lo que la persona humana debe aprender a abrirse a los valores, a permitir la entrada en sí misma de esos valores.

Lo esencial en pedagogía es el encuentro del educando con el valor.



La educación es ayuda

El bienestar del ser humano sólo puede lograrse si cada persona responde primero a la exigencia de educarse, para después educar a los demás y ayudar así a humanizar la vida de todos en una interminable cadena educativa. En este principio se basa la intención de fornar "una cadena de personas que, por vivir una misma problemática y tener los mismos fines y motivaciones, se educan entre sí y se ayudan a ser mejores personas.

El compromiso moral y existencial del educador[15] radica en la tarea de su propia "humanización", condición indispensable para que pueda contribuir a la humanización de las personas que le han sido confiadas en su tarea educativa.

La finalidad de la educación es hacer felices a las personas, por lo que el educador debe formarse para poder entregarse. Toda persona que pretenda ayudar, ser don para los demás debe, primero, autoconocerse (saber y aceptar realmente lo que es, lo que hace y lo que pretende) y autodominarse (crecer en virtudes) para poder autodonarse (servir a los demás).

Educar = ayudar a buscar **el** bien **del** otro[16]

[15]"Un educador establece una relación educativa que, como pedía Dewey, se convierta en embrión de una sociedad humanamente digna; una sociedad en la que los hombres se encuentren como PERSONAS, que ACUERDEN entre sí y, en cuanto a sus acciones. constantemente SE ENTIENDAN. realizando así una auténtica comunidad de personas." Winfried Bohm, *Teoría* y práctica, p. 155.

[16]La conducción educativa no implica coacción o imposición; por el contrario, se trata de una influencia, de una ayuda que permita la espontaneidad y el libre ejercicio de la voluntad. Cfr. Sanvisens, Introducción a la *pedagogía*, p. 16.

El fin de la persona humana es lograr la posesión del bien y, por ende, ser feliz.

La educación logra la autorrealización compartida

Por medio de la educación, la persona se realiza en un doble sentido: primero, porque se acepta a si misma, fortalece su autoestima y crece en conocimiento y dominio hacia su propia perfección; segundo, porque al darse a los demás se realiza conjuntamente y obtiene enormes satisfacciones en la búsqueda del bien común.

Es sólo mediante el autoconocimiento, el autodominio y la autodonación como el ser humano puede lograr la verdadera autorrealización compartida; para ello, es fundamental la tarea educativa.

Sólo mediante la entrega de sí mismo, el ser humano se realiza plenamente.

Autorrelación compartida
- Autoconocimiento
- Autodominio
- **utodonación**

La educación se orienta a la sociabilidad'~

Puesto que la educación es un medio de autorrealización compartida, autoformación y desarrollo de las disposiciones individuales, el proceso de formación debe considerar a cada ser como individual y diferente.

En la educación es importante hacer crecer las vertientes de singularidad y autonomía como principios básicos de la educación personalizada, y esta autorrealización compartida tiene que producirse de manera siempre abierta a un determinado entorno social: "las personalidades marcadamente cerradas sobre sí mismas, no se realizan, sino que se entumecen y marchitan".[18]

No podemos olvidar el carácter social de la educación, pues nos educamos para servir a los demás, para ser capaces de dar una respuesta personal ante las necesidades de los demás.

''Socialización es proceso. Sociabilidad es capacidad.
[18]Henz, **Tratado** de pedagogía sistemática, p. **39.**

La capacidad de sociabilidad (adquisición de lenguaje, costumbres, ideas, valores, normas, etc.) es absolutamente necesaria para completar la dimensión de la persona humana; tanto por su origen como por sus funciones, la educación es un fenómeno eminentemente social.[19]

> La educación ofrece a la persona una formación [illegible]ual, pero siempre con proyección social.

La educación es un proceso activo y permanente

La educación como actividad, proceso, acción, función... puede parecer que se contrapone a la educación como realidad, resultado, logro. De esta manera, en el primer caso, estaríamos ante la educación entendida como perfeccionamiento, aspecto al que ya nos hemos referido; en el segundo caso, la educación sería la perfección o realización conseguida. Es importante insistir en esta perspectiva de la actividad, desarrollo o proceso, puesto que la educación no se da sólo durante una etapa de la vida, sino que es un proceso permanente y dinámico que está presente desde que el ser humano nace hasta que muere.

En todas y cada una de las etapas evolutivas del ser humano, la educación debe dirigirse a las necesidades intelectuales, de actitud y habilidades propias de cada etapa. De acuerdo con un criterio general, estas etapas evolutivas[20] son:

[19] *Cfr.* E Azevedo, *Sociología de la educación*, p. 99.

[20] Obviamente que este criterio general está cambiando; hoy, la segunda fase de la vida se divide en adolescencia precoz (12-15 años), media (16-20 años) y tardía (21-26 años).

La anticipación de la adolescencia en relación con antaño se registra en la mayor precocidad de sus signos iniciales: la instauración de la capacidad biosexual (menarquía o eyaculación), el desarrollo morfológico con la manifestación de una figura y unos elementos que desbordan el cuerpo de niño y la aparición de la inteligencia critica (capacidad de ofrecer la visión propia de las cosas, pensamiento abstracto suficiente para manejar los conceptos como si fueran realidades y la transformación de la memoria mecánica en un proceso racional y comprensivo).

Alimentación más racional y rica en proteínas, juntamente con unos cuidados de salud más esmerados y atinados y una estimulación externa más abundante y propia, integran la constelación de factores responsables de que el despertar de la adolescencia se haya anticipado moderadamente. Pero donde reside la mayor responsabilidad del alargamiento de la edad de la adolescencia es en el otro polo. La conclusión de la adolescencia se ha retrasado considerablemente como consecuencia de que la maduración de la personalidad se ha vuelto más lenta y difícil. Cfr. E Alonso-Femández, Las otras drogas, pp. 57-58.

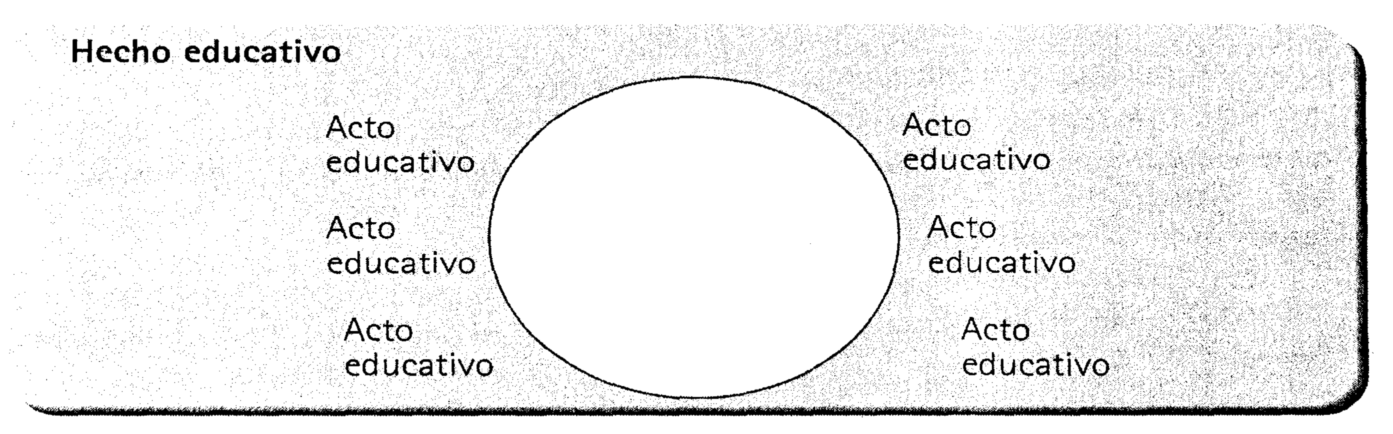
Infancia { Primera infancia (0-3 años)
Segunda infancia (3-6 años)
Tercera infancia (6-9 años)

Adolescencia { Pubertad (10-12 años)
Media (13-15 años)
Terminal (15-18 años)

Juventud (18-35 años)
Edad adulta (35-65 años)
Senectud o vejez (65 años en adelante)

En cada etapa evolutiva se aprende de acuerdo con las características biopsicosocioespirituales de la persona; en la segunda parte de esta obra analizaremos, en concreto, cómo se aprende en la edad adulta. Baste ahora con puntualizar que la educación es un proceso activo que se da a lo largo de toda la vida; así, la persona vive actos educativos que le van integrando, impulsada por procesos educativos que le permiten ser mejor.

Educación: Proceso permanente y dinámico



La educación es conducción[21]

La educación como proceso activo tiene una doble vertiente:

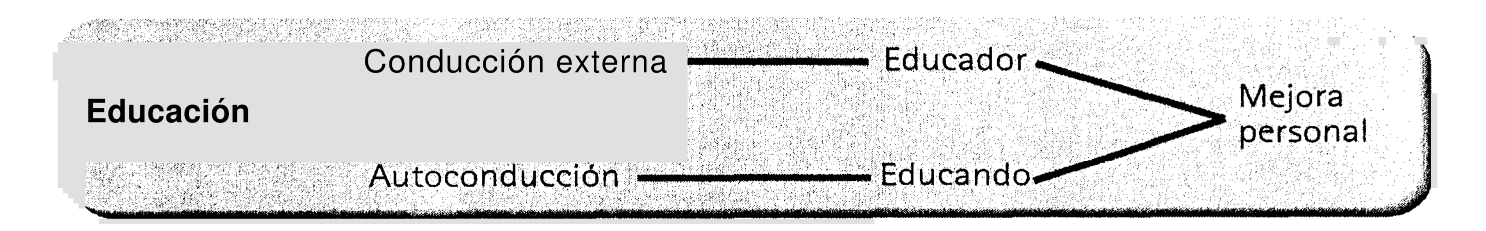
1. Como proceso interactivo o acción que se realiza desde fuera del educando, mediante un agente que guía o mediatiza, llamado educador.

[21] "Whitehead acertó cuando, en una de sus conocidas conferencias sobre educación, insistía en la necesidad de conseguir cabezas bien hechas y no bien llenas, y una de las principales características de la cabeza bien hecha es la de que en ella las ideas recibidas no son inertes, no están allí como en un ataúd, sino como en una cuna, de tal forma que con el tiempo han de desarrollarse autónomamente." *Apud.* J. Ibañez-Martín, Hacia una formación *humanística,* p. 57. Bien es verdad que esta idea se remonta a Montaigne: mieux vaut une *tête* bien faite que bien *pleine*, E. Morin, La *tête* bien faite, p. 23.

2. Como proceso interactivo de formación o configuración intrínseca de la persona, es decir, como autoformación.

En ambos casos –heteroeducación desde fuera y autoeducación desde dentro–, ya sea que se considere desde el punto de vista individual, social y/o cultural, la educación es un proceso dinámico que tiene un gran poder expansivo y de crecimiento que lleva implícito en sí mismo su principio de acción.

Por ello, la persona que se educa debe asumir de manera activa su propio proceso educativo, realizando actos volitivos –querer-querer–, para interactuar con su propio perfeccionamiento y mejora.

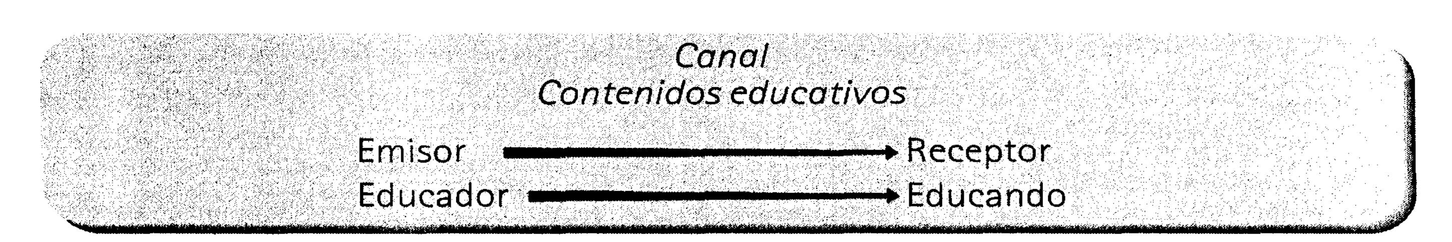


La educación es comunicación

En el proceso educativo, la comunicación es esencial, no es algo secundario o ajeno, sino que está íntimamente unida; es imposible concebir la educación sin que exista un proceso de comunicación continuo entre educador y educando.[22]

En la educación, la comunicación se identifica como una profunda acción que promueve la relación entre dos o más personas que intercambian información, y se atienen a unos patrones y normas con el fin de educar.

En la educación sistemática e intencional se debe dar un sistema de comunicación interpersonal filtrado y estructurado de acuerdo con las metas que se desea conseguir y las capacidades de la persona a la que va dirigida. De hecho, la educación se configura como un sistema de comunicación con todos y cada uno de los elementos que la integran.



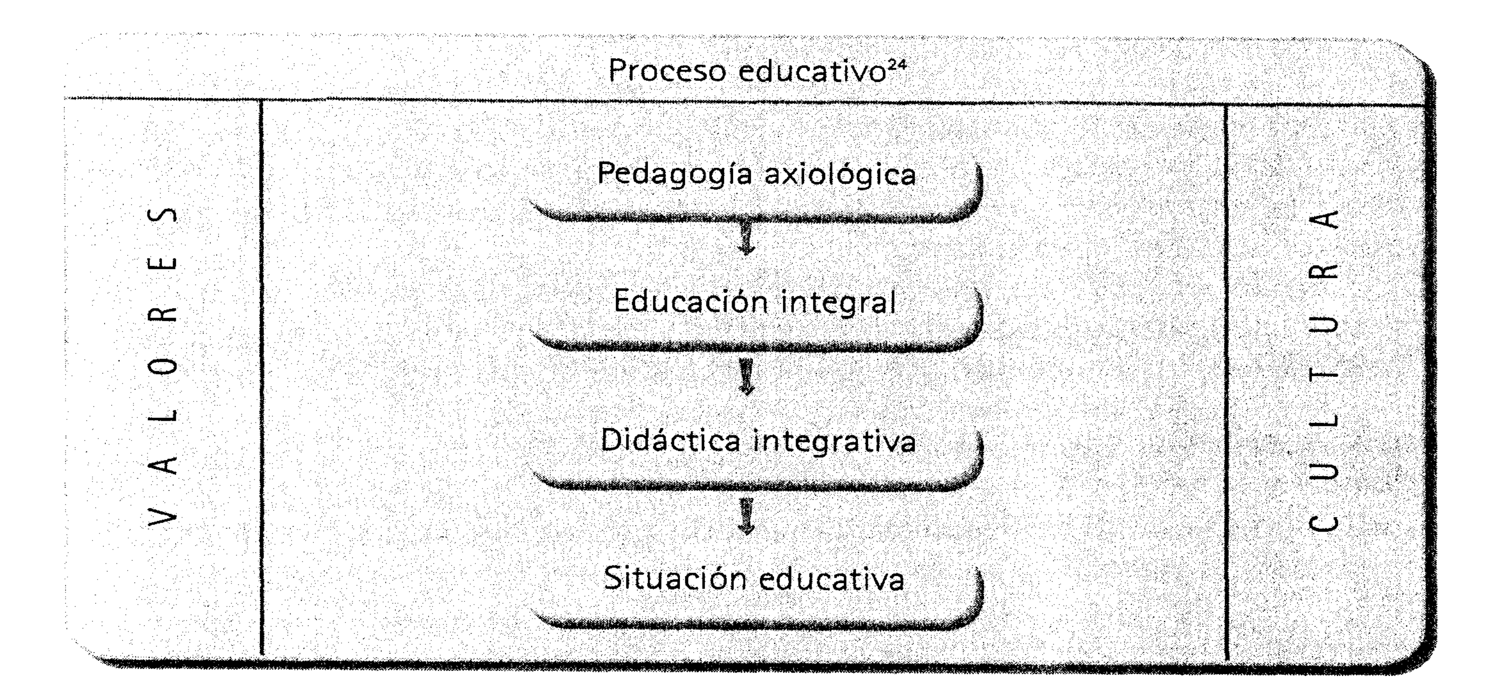
[22] Fermoso, P., *Teoría de la educación*, pp. 271-272.

En todo proceso educativo se da la retroinformación y la autorregulación; además, la educación se enriquece al ser abierta y proyectiva, y rescata las experiencias de la persona en cualquier situación en que se encuentre; influye y se deja influir por el medio social que le rodea.[23]

Todas las características que hemos analizado hasta aquí, patentizan por qué es indispensable la educación en la vida humana.

> El de[illegible]cho de educar [illegible] la necesidad originaria del hombre [illegible] hasta las condiciones específicas de humanidad de [illegible] natural [illegible] en cada [illegible] está inscrita, pero que necesita desenvolver y madurar.

Este proceso de educarse, recibir educación y darla a los demás se lleva a cabo durante toda la vida, por lo que resulta muy importante apoyarnos en las propuestas que se han desarrollado bajo el concepto de educación permanente.

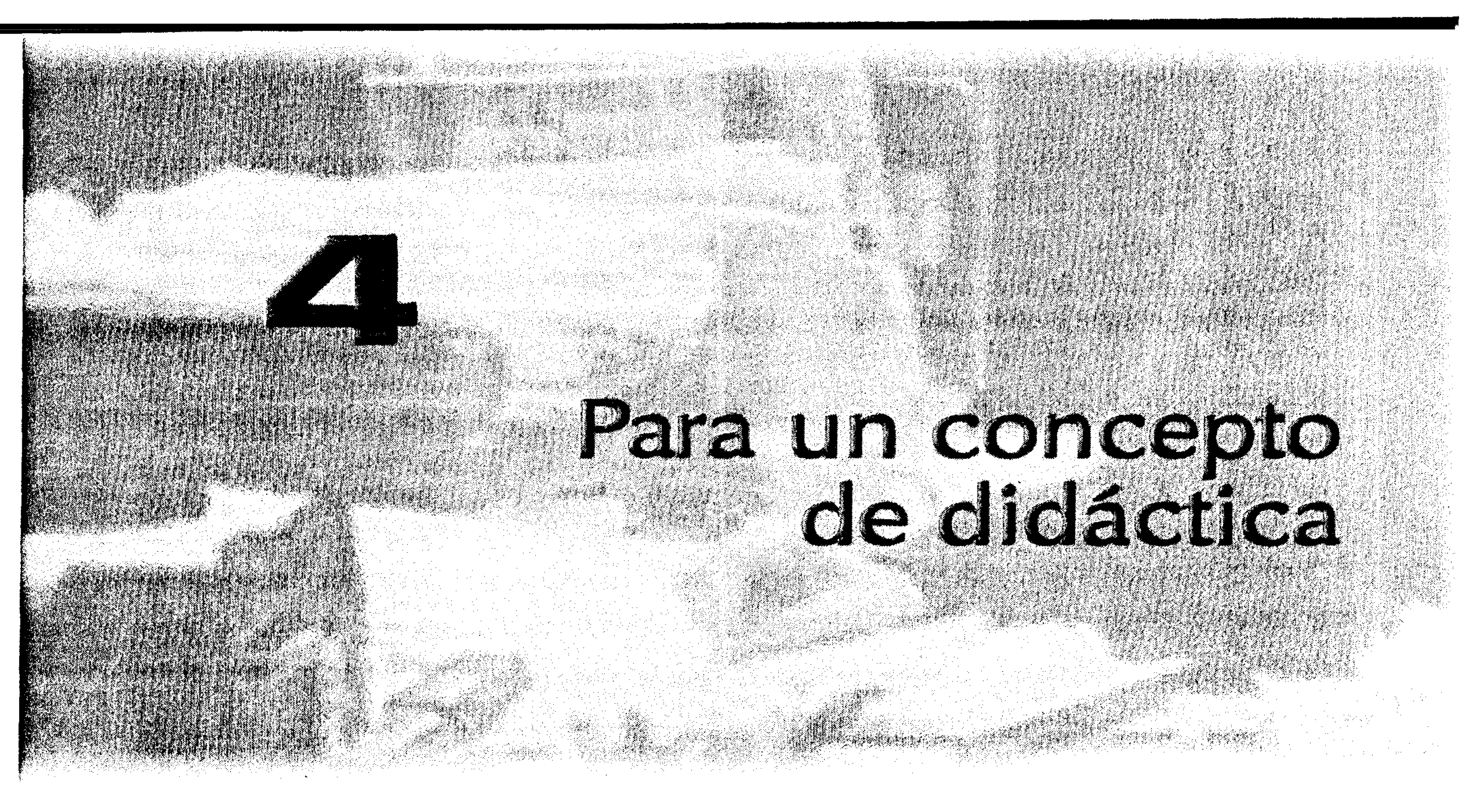


[23] *Cfr.* Sauinsens, *op. cit.*, p. 12.

[24] A partir de un realismo pedagógico, la base de la educación está fundamentada en los valores y la cultura, los cuales sirven de sustento a una pedagogía axiológica, que a su vez inspira el desarrollo de una educación con carácter integral por medio de una didáctica integradora que logre articular todos los aspectos formativos para dar respuesta a situaciones educativas.

LA PEDAGOGÍA COMO SUSTENTO DE LA DIDÁCTICA

Hasta aquí hemos sustentado el concepto de pedagogía y de educación, y si la didáctica es el medio para la realización de la educación como proceso, por ende, la didáctica retorna del campo teleológico de la pedagogía sus fines, y del ámbito ontológico el contexto en el que se desarrolla el proceso didáctico, es decir, la ubicación de la realidad, así como la necesidad social.



CONCEPTO DE DIDÁCTICA

La palabra didáctica' proviene del verbo griego didasko, que significa "enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar". Este "arte de enseñar" hace referencia a guiar y mediatizar los conocimientos y principios, con la instrucción, actividades prácticas y desarrollo de actividades, en todos los ámbitos: familiar, escolar, empresarial y comunitario; de ahí el pandidactismo.

Lo "didáctico" era primariamente un subgénero de la epopeya griega, junto con lo heroico e histórico. Los poemas didácticos, Los trabajos y los días de Hesíodo, y su *Teogonía*, son ejemplos típicos de la epopeya griega. Otros términos derivados de la misma lengua son: didaktidós: Apto para la docencia; didaktiké: Enseñado; *didaskalía*: Enseñanza, con una doble acepción en el campo de la enseñanza y en el teatro.

En el Diccionario de la *Real* Academia de la Lengua Española aparecen los siguientes términos: Didáctica: Arte de enseñar. Didácticamente: De manera didáctica o apropiada de enseñar. Didáctico, ca: Perteneciente o relativo a la enseñanza; propio, adecuado para enseñar o instruir.

'Por su definición, la didáctica es ciencia, teoría, práctica, técnica, arte y tecnología. Por su semántica es enseñanza-aprendizaje, instrucción, comunicación de comunicaciones, sistema de comunicaciones del proceso enseñanza-aprendizaje. Por su finalidad, la didáctica es formación, instrucción formativa, desarrollo de facultades, creación de cultura.

Esta es la concepción etimológica, pero si nos quedáramos en ella, tendríamos una visión limitada pues, en esencia, el objeto de estudio específico de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el conjunto de etapas que se suceden para que se genere el binomio enseñar-aprender, con la interrelación de todos los elementos que intervienen en ellas. Desde el punto de vista teórico, el proceso de enseñanza-aprendizaje se sistematiza, y desde el punto de vista práctico, se derivan formas de comportamiento en la tarea de dirección del proceso en un contexto didáctico. Y si consideramos únicamente la acepción etimológica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza, dejaríamos sin considerar su indiscutible relación con el aprendizaje.

La didáctica es un proceso continuo de dar y recibir.

Comenius (1592-1670), considerado el padre de la didáctica, la define como: "El artificio universal para enseñar todo a todos los hombres."[2]

Para otros autores, la didáctica es "la teoría de la adquisición de los que poseen un valor formativo, es decir, la teoría de la formación humana" o bien: "La disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje."

Este "mapa" definitorio, que se refiere a la didáctica,[3] delimita sus áreas esenciales, su contenido y objetivo.

La didáctica es:

- Ciencia.
- Teoría.
- Práctica.
- Técnica.
- Arte.
- Tecnología.

El contenido semántico de la didáctica es:

- Enseñanza.
- Aprendizaje.

[2] Comenio, *Didáctica magna,* p. *XXXI.* Su método didáctico es enseñando en la primera escuela que él mantiene en Saros Patak, y consiste en: 1. autopsia o comprensión, *2.* autocracia o retención y ***3.*** autopraxia o práctica. *Cfr. Diccionario de la educación,* **p.** *276.*

[3] V. Benedito, *Introducción* a *la didúctica,* p. *276.*

- Instrucción.
- Comunicación de comunicaciones.
- Sistema de comunicación.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje.

La finalidad de la didáctica es:

- Formación.
- Instrucción.
- Instrucción formativa.
- Desarrollo de facultades.
- Creación de cultura.

No obstante, estos conceptos aislados no alcanzan a englobar todo lo que es realmente la didáctica, porque sólo a la luz del análisis del propio contexto personal se pueden medir los resultados.

La definición de Vicente Benedito es la que más se aproxima al concepto de didáctica en la actualidad:

> La didáctica es –está en camino de ser– una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formacidn del alumno.[4]

La sistematización del saber didáctico en un orden teórico, está contenida en los principios, normas, teorías, métodos y leyes; y en cuanto a su quehacer práctico, en las técnicas, procedimientos, recursos, normas de investigación, así como en la aplicación de la instrumentación didáctica.

La didáctica es ciencia, técnica y arte que ofrece el conocimiento y aplicación de la instrumentación didáctica para el adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje bajo una organización grupal o en una orientación personal.

La didáctica es **ciencia** al utilizar el método científico para conocer las posibilidades y limitaciones de la persona humana y su proceso educativo.

La didáctica es **técnica** al proporcionar las normas, reglas y leyes teóricas para un proceso educativo eficiente.

La didáctica es **arte** no desde el campo de la estética sino desde el campo de la invéntica,[5] entendida ésta como el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para desarrollar la imaginación y la creatividad, tomando en cuenta las diferencias individuales.

[4] *Op. cit.*, **p.** 11.
[5] *Cfr. Diccionario de las ciencias de la educación*, **p.** *807*

La didáctica, al ser una ciencia con carácter teoricopráctico, se ocupa del estudio y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, aportando los medios para conducir al educando a los fines educativos deseados con base en los valores trascendentales.[6]

La didáctica recibe aportaciones de otras ciencias, además de que intenta elaborar teorías descriptivas o explicativas, más o menos formales, a partir de los resultados que se han obtenido de la investigación. Adicionalmente, se proyecta en la técnica y utiliza el método científico. La didáctica, como técnica, es una actividad científicamente fundada, es decir, una ciencia aplicada que se inspira en el conocimiento científico y está en continua interacción con la práctica. Ayuda a "ordenar" ambientes, y enseña "cómo" proceder de manera intencional; presenta lo valioso para llevar a cabo procesos de enseñanza (actos de enseñar) y de aprendizaje (actos de aprender), para la formación (actos de formar, de educar) del alumno.

Para nominar a la didáctica debemos partir de su naturaleza misma: proceso[7] de enseñanza-aprendizaje. La didáctica como tal nos ofrece una posibilidad relacional de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, donde subyace una relación interpersonal con una exigencia de intencionalidad para los dos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: discente y docente.

Lo anterior dependerá del grado de significatividad, es decir, del sentido que le dé cada uno de los actores para el logro de aprendizajes significativos, lo cual debe traducirse en capacidad y experiencia para el trabajo y para la vida, porque el logro de aprendizaje y de enseñanzas significativos implica las áreas de desarrollo en congruencia entre el conocer, el ser, el hacer y el convivir con el estudiante, así como del docente; de esta forma, aprendizaje y enseñanza exigen una congruencia común del educando y del educador, actores en la relación didáctica. La didáctica nos ofrece los medios para que el educando, con la libertad responsable, quiera ser capaz de conducir y desarrollar su aprendizaje y formación, y por parte del docente, guiar, mediatizar los mejores resultados en sus procesos: afán de enseñar, pasión por aprender.

En esencia, la didáctica es ese espacio educativo en donde el estudiante es responsable de su esfuerzo y de su compromiso, primero consigo mismo

[6]La didáctica, independientemente de lo formal o factual del concepto científico en el que se desarrolle, es un recurso metodológico que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[7]Proceso proviene del latín procesus de procedo, que significa avanzar, ir adelante.

y luego con los otros, así como es responsable de luchar contra la ignorancia, el egoísmo y la incompetencia. El docente, por su parte, es responsable y participante de las estrategias de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes en el ámbito de la relación didáctica que se desarrolla.'

La didáctica se divide en:[9]

Didáctica general, que se fundamenta en la interdisciplinariedad de teoría, tecnología y prácticas didácticas, además de que maneja los principios y normas básicas de la instrumentación didáctica aplicable a la organización grupal y a la orientación personal.

Didáctica especial, que estudia las decisiones didácticamente normativas acomodadas a la estructura del saber, las disciplinas a los grupos de disciplinas. Sigue la tradición de las metodologías especiales, elaboradas casi siempre con criterios analógicos, técnicos y de aplicación práctica y apoyadas en el mensaje, en el contenido de la información y en la exigencia tridimensional de ser congruente con métodos, medios, docentes y discentes.

En la didáctica especial hay diferentes niveles, determinados por la amplitud y homogeneidad de los contenidos, por un lado, y por las funciones mentales y didácticas puestas en juego, por otro; estos niveles son: generalizado, el cual genera normas válidas para grupos de disciplinas con algo común que las diferencia de otros grupos; por ejemplo: la didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales. La didáctica especial particularizada reduce amplitud y aumenta homogeneidad; por ejemplo: didáctica de la aritmética, de la geometría, de la física. El nivel en la didáctica especial singularizado se subdivide aún más. En la didáctica especial de la aritmética se da la singularizada, y se relaciona con el vocabulario, el cálculo, el problema. Finalmente, la división de las singularidades respecto del contenido nos lleva a la didáctica especial *individualizada* en las variantes microdidácticas.

Didáctica diferencial, que estudia y determina las normas didácticas conforme a: tipos y clases docentes y discentes, diversas comunidades, agrupaciones y gestiones didácticas, niveles organizativos de enseñanza formal y no formal, carencias profundas, ocasionales o remediales, compensaciones, recurrencias y aceleraciones discentes, las no centradas en los contenidos.

En el ámbito de la docencia, atenderá a lo normable sobre clases de edad, sexo, formación, experiencia, recurrencia, nivel, mentalidad y personalidad, comunidades y ambientes. En el ámbito de la discencia, aten-

[8] *Cfr.* J. L. González Simancas, Docencia y formación, p. 15.
[9] *Cfr.* I. Nerici, Hacia una didáctica general *dinámica*, pp. 56-57.

derá a lo normable y diferente, a lo general sobre clases de edad, sexo, mentalidad y personalidad, comunidades y ambientes.

Velocidad discente: muy rápido, normal, lento. Disposición para aprender: entusiasta, convencible, presionable.

Participación en el aprendizaje: original y creativo, flexible, rutinario; mejor recepción de impactos semióticos: verbal, icónico, cinético-motor.

En la orientación de la didáctica diferencial está la enseñanza personalizada, centrada en las decisiones singulares y personales de cada estudiante, así como la didáctica por etapas evolutivas. Por ejemplo, un niño aprende de manera mimética, mientras que un adulto lo hace con base en la experiencia vivida.

¿La didáctica es ciencia, arte, técnica?La respuesta es compleja, pues ser un buen educador requiere de ser un científico fundamentado, un artista, un motivador, un integrador, un técnico: un hombre didáctico.

Parte II

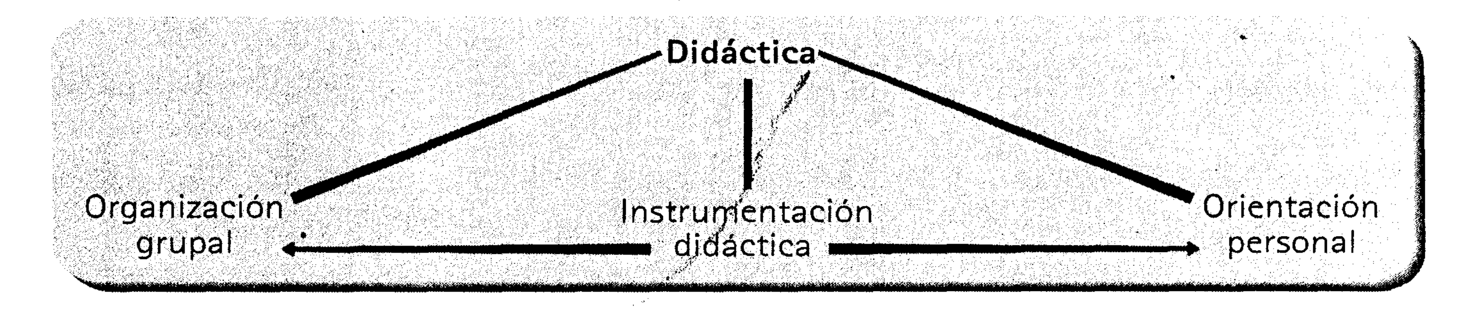
Nivel teórico de interactividad: didáctica



5

Instrumentación de la didáctica

La didáctica como ciencia pedagógica tiene tres campos de conocimiento:[1]



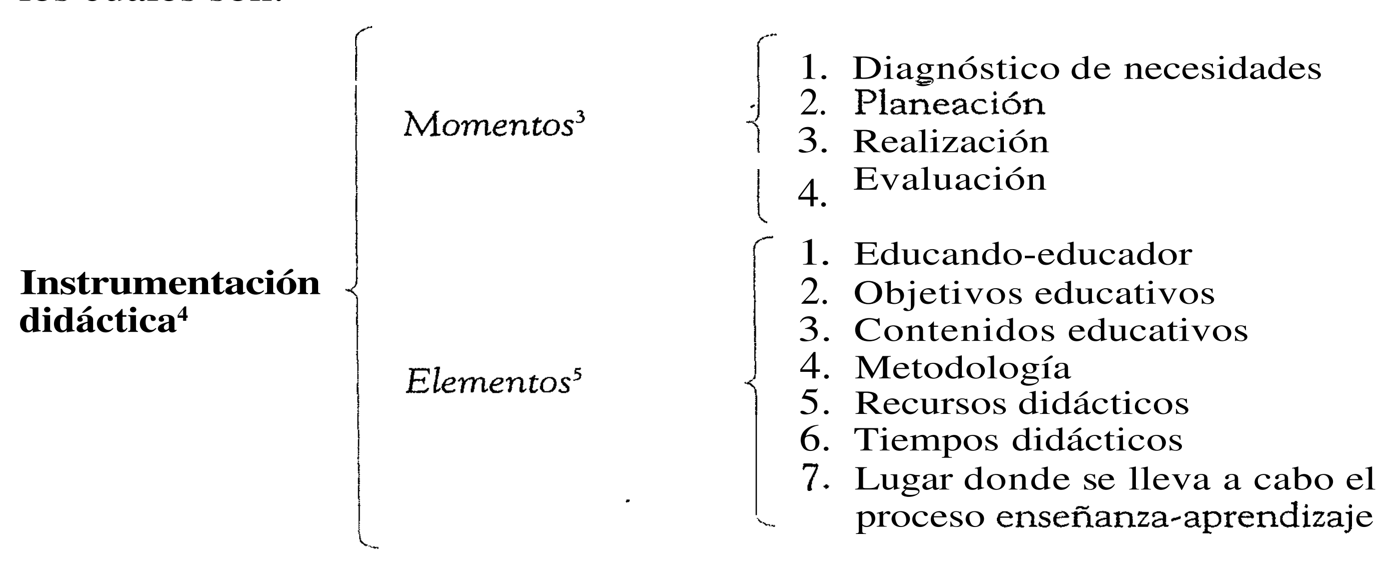
La didáctica está a nuestro servicio con la finalidad de apoyarnos en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por medio de estos tres campos de conocimiento nos proporciona los medios para realizar el acto educativo.

Organización grupal: este campo de conocimiento de la didáctica organiza los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: finalidades, metas y objetivos; organización administrativa, estructura pedagógica; contenidos educativos; metodología, así

[1] *Cfr. V.* García Hoz, *Principios de pedagogía sistemática,* p. *187.*

como la organización de los actores (docente-discente) del proceso enseñanza-aprendizaje,[2] en función y al servicio de la realización de determinadas actividades educativas en los ámbitos del profesional de la educación: familiar, escolar, empresarial comunitario, con la finalidad de lograr un buen gobierno de las diversas situaciones educativas.

Instrumentación didáctica: este campo de conocimiento ofrece el apoyo directo del quehacer educativo por medio de los momentos y los elementos didácticos, a partir de una jerarquización de tinte humanista, los cuales son:



De esta forma, los momentos y elementos interactúan en el proceso educativo.

Momentos	*Elementos*
Diagnosticar	Educando-educador
Planear	Objetivos educativos
Realizar	Contenidos educativos
Evaluar	Metodología
	Recursos didácticos
	Tiempo didáctico
	Lugar

[2] *Cfr. Le* Thánh Khoï, *L'éducation comparée,* pp. 43-58

[3] *Cfr.* I. Nerici, *Hacia una didáctica general dinámica, p.* 128.

[4] El orden lógico y metodológico de la instrumentación didáctica es propuesta por diferentes autores, pero aparentemente éste es el que más se aproxima a la realidad pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje.

[5] *Cfr. Ibidem,* p. *54. Vid.* G. Pérez Rivera, y cols., *Manual de didáctica general,* Centro *de* Didáctica, UNAM, México, 1972, p. 134. *Vid.* F. Arias Galicia, *Didáctica para la excelencia,* p. *202.*

Elementos didácticos

Elementos didácticos	*A qué se refiere*	*Puntos por considerar*
Educando-educador Educando: constructor de su propio aprendizaje Educador: guía y mediatizador del proceso enseñanza-aprendizaje	A quién-Quién	El educando, agente principal de la educación, no puede llegar a ser una buena persona si no es a través de una voluntariedad actual del propio interesado El educador es una ayuda, porque la educación es ayudar a que los educandos lleven a plenitud lo que son[6]
Objetivos educativos Son la expresión clara y precisa de lo que se pretende alcanzar como fin	Para qué	Deben abarcar las tres áreas de desarrollo: conocimiento, actitudes y habilidades para lograr una educación integral. Su redacción debe ser clara y concreta, y se deben considerar las características biopsicosociales y espirituales del educando
Contenidos educativos Son los conocimientos que se pretenden enseñar	Qué	Los contenidos educativos son valores culturales Deben satisfacer las necesidades del educando y responder a los objetivos educativos que se pretende lograr. Tienen que ser éticos y pedagógicos

[6]*Cfr. J. M.* **Barrio,** *Elementos de antropología pedagógica,* **p.** *114.*

Elementos didácticos

Elementos didácticos	*A qué se refiere*	*Puntos por considerar*
Metodología Comprende: métodos, técnicas y procedimientos • Método: camino para llegar a un fin educativo • Técnica: instrumento o medio que el educador utiliza para hacer efectivo el método • Procedimiento: son los pasos a seguir de las técnicas. De aquí se deriva el estilo personal del educador al instrumentar la metodología	Cómo	Comprende diferentes métodos, técnicas y procedimientos. El método es el camino a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje Las técnicas con los medios que apoyan la aplicación de los métodos. Siempre hay que adecuar los métodos y las técnicas a los objetivos y contenidos educativos, no a la inversa Técnicas de enseñanza: medio que se utiliza para reducir el grado de tensión, despertar el interés o facilitar el aprendizaje propiciando la formación de equipos de acuerdo con la dinámica grupal
Recursos didácticos Constituyen un apoyo que facilita el proceso enseñanza-aprendizaje, y son tres: • Formales: filosofía institucional • Humanos: apoyo de recursos humanos, administrativos y académicos	Con qué	El recurso es la infraestructura, es decir, el aparato en sí (televisor, retroproyector, etc.) Los recursos y materiales didácticos facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, deben ser accesibles con respecto a los recursos económicos y culturales con los que se cuenta, para adecuarlos a los nuevos métodos, técnicas y objetivos, así

• Materiales: video, películas, ya sean auditivos, visuales		como aprovechar toda la tecnología educativa a nuestro servicio
Tiempo didáctico Es el tiempo utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Cuándo	Debe planearse y controlarse. Se requiere tomar en cuenta posibles imprevistos. Calcular el tiempo de trabajo, integración y descanso, que faciliten el aprendizaje
Lugar Circunstancialidad específica en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje	Dónde	Es el lugar utilizado en el proceso enseñanza-aprendizaje Hay que considerar las condiciones físicas del lugar, tales como ventilación, iluminación, tamaño y distribución del espacio, mobiliario y ambientación

FUENTE: Propuesto por la autora.

Orientación personal: este campo de conocimiento de la didáctica es el proceso de ayuda personal para el propio conocimiento, junto con el de su entorno social, con el fin de lograr su ordenación interna y orientarlo de manera tal que su actuación se realice con congruencia, es decir, en unidad de vida. La orientación personal es hoy una tarea prioritaria del profesional de la educación.

Estos campos de conocimiento de la didáctica apoyan la acción educativa al incluir la organización del grupo y la orientación educativa personal. El profesional de la educación, apoyado en la instrumentación didáctica, puede llevar a cabo la acción educativa, ya sea de manera grupal o individual.

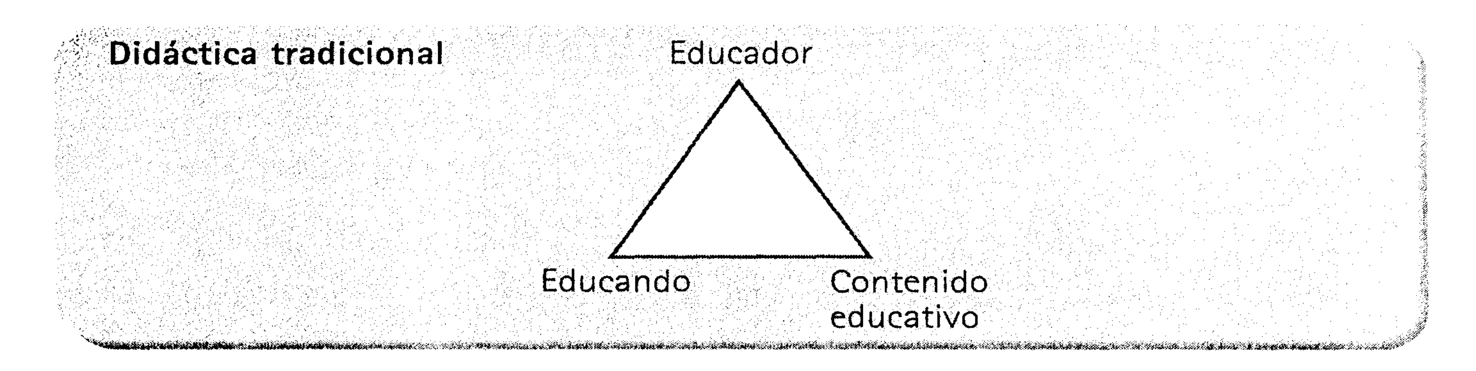
Considerar los momentos y los elementos didácticos no es otra cosa que aplicar o llevar a cabo un orden en el proceso de enseñar y de aprender.

6 Corrientes didácticas

El objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje; la tríada del proceso enseñanza-aprendizaje en el educando, el educador y el contenido educativo. Con base en esta tríada se realiza el hecho educativo y se representa de diferente manera de acuerdo a como se han suscitado las corrientes didácticas[1] en determinados momentos históricos.

CONCEPCIONES DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE[2]

Esta corriente impera hasta 1970, aproximadamente.



[1] *Cfr.* Margarita Pansza y cols., *Fundamentación de la didáctica*, pp. *143-228.*

[2] En la *didáctica tradicional* el educador se posiciona como eje del proceso enseñanza-aprendizaje y de la educación. En la *didáctica de* la *tecnologfa educativa* se supravalora el contenido educativo. En la *didáctica critica* se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje o educativo en función del aprendizaje del educando y de sus necesidades formativas.

La escuela tradicional se caracteriza por los modelos intelectuales y morales que presenta y representa el educador; para alcanzarlos, hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria, la repetición y el ejercicio, que son los mecanismos que lo posibilitan. En esta corriente de la didáctica tradicional prevalece el papel del educador, quien es el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde enseña la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, intuiciones, percepciones, y difícilmente el educando logra por mediación los niveles más altos de la mente humana: asociación y relación.

Educando

En la corriente de la didáctica tradicional el educando es la *tabula rasa* sobre la cual se marcan las impresiones proporcionadas por medio de los sentidos; lo único que varía de un educando a otro es el grado de sensibilidad.

El origen de las ideas en el educando se da en la experiencia sensible, por lo que cuenta el intelecto del educando, y queda de lado el desarrollo afectivo. Los educandos son llamados a memorizar más que a conocer.

La disciplina juega un papel decisivo en la didáctica tradicional, y se entiende a la sumisión como sinónimo de disciplina; por lo anterior, resulta insignificante el papel del educando en su aprendizaje.

La didáctica tradicional se caracteriza por una concepción de aprendizaje de tipo receptiva, en donde se manifiesta y desarrolla la capacidad para retener y repetir información. La acción cognoscitiva registra los estímulos procedentes del exterior, y el producto de este proceso de conocimiento es el reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto.

Educador

En la didáctica tradicional la enseñanza es intuitiva y consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los educandos.

La función del educador se reduce a ser un mediador entre el saber y los educandos; en esencia, el educador impone, ordena, exige disciplina y sólo él ocupa el papel protagónico, de forma dogmática y verbalista, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetos educativos

En la didáctica tradicional, los objetivos educativos son un tema sin mucha trascendencia, y son señalados de forma muy general, ambigua y difusa. Sólo se formulan como grandes metas que se constituyen en políticas orientadoras de la enseñanza. Los objetivos que se establecen son más de enseñanza que de aprendizaje y son para la institución y el educador.

Contenidos educativos

La didáctica tradicional va a considerar a los contenidos educativos sólo como un listado de temas, capítulos o unidades, en donde prevalecerá el enciclopedismo fragmentado y con abuso en el detalle de nombres, fechas, en donde se desarrolla fundamentalmente la memoria mecánica, por lo que el estudio no se realiza con base en la comprensión y la interpretación, sino con base en la memorización y la repetición.

El contenido educativo por enseñar y "aprender"[3] es algo estático, limitado, acabado, legitimado, y con pocas posibilidades de análisis y discusión u objeción.

Metodología

La metodología en la didáctica tradicional se limita al método expositivo, con predominio de la "cátedra magistral", *magister dixit.* La voz del educador es el principal instrumento de la vida de la enseñanza, que se reduce al verbalismo; la explicación del educador suple al razonamiento y a la acción.

Recursos didácticos

En la corriente de la didáctica tradicional los recursos didácticos se reducen a lo mínimo: notas, textos, gis, pizarrón, y láminas alusivas a los temas que se trasmiten.

[3] "Aprehender", con h intermedia, hace referencia al aprendizaje interiorizado, es decir, auténticamente comprendido y, por ende, asimilado.

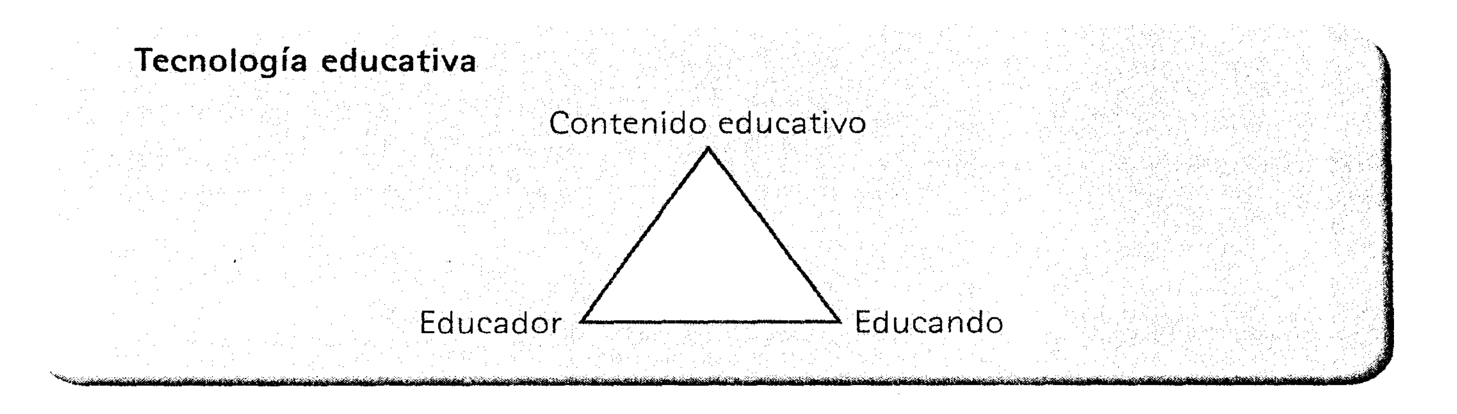
Evaluación

La evaluación en la didáctica tradicional se reduce a la sola calificación, con que el educador sólo comprueba resultados; también se reduce a la sola medición, con una posición estática e intrascendente.

La calificación frecuentemente se traduce en arma de intimidad y de represión,y constituye el poder simbólico del profesor. En esta corriente sólo se calificaba por la medición el aprendizaje.

A instancias de la UNESCO se recomienda a los países en desarrollo iniciar sus reformas educativas, aspecto que resulta de particular relevancia para modificar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

CONCEPCIONES DIDÁCTICAS DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA



En la década de 1970, la pedagogía de las sociedades industriales predominó en las concepciones didácticas de la tecnología educativa, la cual algunos autores señalan como la Teoría Pedagógica de Estados Unidos.

La corriente didáctica de la tecnología educativa tiene como antecedente la Reforma Educativa concretada en los Acuerdos de Chetumal de 1974, así como la expansión económica en México, apoyada, a su vez, por una inversión extranjera; en este contexto, se genera el empleo de tecnología altamente desarrollada, lo cual favorece el incremento y revaloración de la educación técnica que exige una mano de obra calificada, además de los movimientos sociales que influyeron, como el movimiento estudiantil de 1968 y la participación de la mujer en el mundo laboral.

Lo anterior tuvo como consecuencia la división e implicación de la naturaleza del trabajo, y así se origina una tecnología educativa con una influencia pragmática de la filosofía educativa de Estados Unidos, apoya-

da en una idea de progreso y eficiencia; es así como retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar la enseñanza en el salón de clases.

La tecnología educativa se caracteriza por un practicismo inmedia-. tista que se propone superar los problemas de la escuela tradicional.

Furlan y Remedi[4] señalan que su aparición se caracteriza porque el discurso educativo experimenta varias transformaciones: elimina la media* ción sociohistórica, carece de reflexión sobre los fines de la institución, y la referencia disciplinaria acentúa las funciones de control del proceso instruccional. Es por ello que, bajo esta perspectiva, se privilegia la utilización de temáticas e intrumentos que permiten al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los afiliados a la tecnología educativa perseguían la modificación de una práctica que ellos mismos denominaron "práctica tradicional de la enseñanza".

Quesada afirma[5] que la sistematización de la enseñanza se propone como eje conductor del cambio o transformación de la actividad que el docente desempeña en la institución.

EDUCANDO

La tecnología educativa se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, por lo que el aprendizaje se concibe como el conjunto de cambios o modificaciones de la conducta, que se opera en el educando como resultado de acciones determinadas.

La didáctica brinda una amplia gama de recursos técnicos para que el educando controle, dirija y manipule el aprendizaje. Anteriormente, la función fundamental del educando se limitaba a cumplir objetivos y al logro de metas.

EDUCADOR

Diversos autores concuerdan en que la tecnología educativa promueve una imagen del educador como un agente pasivo; entre otros aspectos, no critica los fines educativos, su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas, y su acción consiste en aplicar los supuestos de

[4] Furlan y cols., "Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa", Discurso 4, UNAM, p. 71.

[5] R. Quesada, "La didáctica critica y la tecnología educativa", en *Perfiles educativos,* núms. 49-50, CISE, UNAM, México, 1990, pp. 3-13.

la teoría del aprendizaje, cualquiera que ésta sea, por lo que el educador se concibe como un ingeniero conductual.

La concepción de la enseñanza se reduce a pasar del receptivismo al activismo, lo cual representa un salto vertiginoso del problema a la solución sin reflexión; de esta forma, la enseñanza se desarrolla controlando la situacidn en la que ocurre el aprendizaje.

La tecnología educativa se centra en el cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el qué y para qué del aprendizaje.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto de la tecnología educativa está influido por los principios de la UNESCO inspirados por Edgar Fauré en la década de 1970:

- Aprender a aprender.
- Aprender a hacer.
- Aprender a ser.

Con todo lo anterior, se replantea la función de la autoridad del educador con respecto al educando:

- Su autoridad ya no reside en el dominio de los contenidos sino en el dominio de las técnicas.
- El educador desaparece y deja el papel principal a los contenidos y a los objetivos educativos.
- Ilusión: detrás de ese clima democrático se esconden principios pragmáticos.
- Rigor en la planeación y en la estructuración de la enseñanza.
- Predomina el saber por el saber.
- Exaltación de los objetivos educativos.

OBJETIVOS EDUCATIVOS

Los objetivos educativos en la corriente didáctica de la tecnología educativa se constituyen en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje; a esta época se le reconoce en educación como de objetiwitis. Los objetivos educativos son el punto de partida de la programación didáctica y comprenden la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el educando logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción. Los objetivos educativos deben redactarse en términos de conductas observables, en condiciones de ejecución y niveles de precisión, y deben someterse a los dictados técnicos de taxonomías, entre las que predomina la de Benjamín Bloom.

CONTENIDOS EDUCATIVOS

Los contenidos educativos que se van a aprehender tienen un segundo lugar, son algo "ya dado" y valioso para la institución educativa y sus grupos de "expertos".

La concepción que se tiene en la tecnología educativa de los contenidos es que sólo son el medio por lo cual se manifiesta la conducta, porque lo que importa es el saber y el hacer concreto; en esencia, lo relevante son las conductas y no los contenidos educativos, que se consideran como asépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos. Sin embargo, al considerarse un medio para el logro de aprendizajes, prevalece como condición necesaria un criterio rígido de organización lógico-psicológica, aunque se ofrece una visión fragmentaria del conocimiento, además de una visión microscópica del comportamiento humano. En definitiva, es una concepción fragmentada y mecanicista del conocimiento.

METODOLOGÍA

En la corriente de la tecnología educativa, la metodología tiene un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje al concebir el salón de clases como un laboratorio en donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje.

La metodología se emplea para el control de la situación en que ocurre el aprendizaje, centrándose en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes o emergentes.

La función del educador en la corriente de la tecnología educativa se centra en el control de estímulos, conductas y reforzamientos, y para ello los métodos, las técnicas y los procedimientos están a su servicio.

El educador en esta corriente se ve obligado a dar constantes respuestas de orden didáctico al haber un rechazo terminante a la improvisación, para lo cual los métodos, las técnicas y los procedimientos se estudian, seleccionan, organizan y controlan con anticipación al proceso de enseñanza; por ello se valora la planeación y estructuración de la enseñanza, y se hace énfasis en el carácter objetivo de la programación.

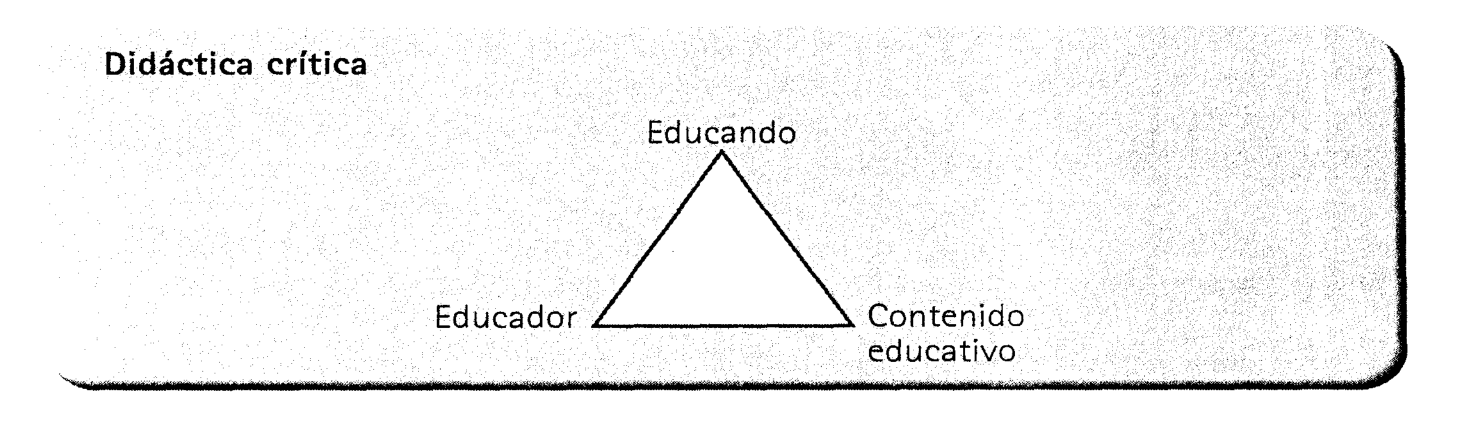
EVALUACIÓN

En la corriente didáctica de la tecnología educativa, la evaluación es sinónimo de medición, para lo cual se genera la necesidad de elaborar

instrumentos de valoración idóneos, aunque en esta corriente se desarrolla un uso indiscriminado de pruebas objetivas: pero debido a la tendencia de "tecnificar" la evaluación con estructura psicométrica, ahora se concentra en la relación con los objetivos de aprendizaje, subraya el carácter observable, medible y considera que la conducta debe ser clara, unívoca y precisa.

En esencia, la evaluación de esta corriente se ocupa de la verificación o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos educativos.

CONCEPCIONES DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA



La corriente de la didáctica crítica privilegia al educando como actor fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

La didáctica crítica establece objetivos de aprendizaje de forma prioritaria; organiza el conocimiento a partir de la reflexión, además de que evalúa los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender.[6]

La didáctica crítica es una tendencia[7] educativa que surgió a partir de la década de 1980, y prescribe[8] el trabajo grupal como forma de superar el individualismo y la ansiedad que se crea por la suspensión de los papeles definidos del educador y del educando.

Esta disciplina plantea la necesidad de analizar minuciosamente los fines educativos con la intención de que el educador fundamente de manera teórica su quehacer, con lo que se le deja de percibir como un "téc-

[6] *Op. cit.,* p. *10.*

[7] En el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia , 20a. ed., Espasa Calpe, 1984), la palabra tendencia se define de la siguiente forma: Tendencia (de tender, propender). Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. Propender (latín, *propendere).* Inclinarse uno a una cosa por especial afición, índole u otro motivo. La voz señala la presencia humana para plantear la decisión que se le pueda dar a los sucesos, indica elección de opciones en relación con otras.

[8] *Cfr. M.* Pansza, *y* cols., *Fundamentación de la didáctica,* p. 226.

nico" responsable de la eficaz aplicación de procedimientos tendientes a lograr un mayor rendimiento académico.

La didáctica crítica busca la formación integral del educador y del educando y está lejos de concebir que son los únicos actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con ella se tiende a analizar de manera crítica la práctica docente, la dinámica de la institución, las tareas educativas de sus miembros, pues considera que toda situación de aprendizaje es la que realmente educa.

La didáctica crítica pretende que las innovaciones didácticas respondan a objetivos claros, precisos y a valores asumidos conscientemente, y es en esta corriente donde se considera a la instrumentación didáctica como una realidad que comprende comportamientos éticos, didácticos, administrativos, económicos y filosóficos.

En esta corriente se considera al factor humano y a las interrelaciones personales como elementos fundamentales del proceso.

EDUCANDO

Al ser concebido como el actor fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, se considera como una persona humana en su integridad que participa en una situación de aprendizaje, el cual es entendido como un proceso que implica crisis, paralizaciones, retrasos y resistencias. En esta corriente se concibe al grupo no sólo como objeto de enseñanza sino como sujeto de aprendizaje.

EDUCADOR

El educador en la corriente de la didáctica crítica es reconocido como el guía y orientador del proceso de aprendizaje del educando. La corriente de esta disciplina pretende desarrollar en el educador una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica; su tarea se centra fundamentalmente en enseñar a aprender.

OBJETIVOS EDUCATIVOS

La didáctica crítica se caracteriza por tener en la cúspide de la pirámide al educando, quien es constructor de su propio proceso de aprendizaje al desarrollar habilidades mentales de orden superior; obviamente, con base en esta concepción, los objetivos de aprendizaje se caracterizan

por determinar la intencionalidad o finalidad del acto educativo, así como explicar los aprendizajes cognoscitivos, actitudinales y de habilidades, además de ofrecer las bases para la realización de una evaluación educativa y organizar los contenidos educativos.

La didáctica crítica rechaza clasificaciones exhaustivas, y sólo plantea objetivos terminales, de curso o de unidad, cuidando que expresen claramente los aprendizajes por lograr con base en la integración al objeto de conocimiento.

Al formular los objetivos es necesario preguntarse cuáles son los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales por desarrollar y los aprendizajes básicos por aprender.

Contenidos educativos

En la corriente de la didáctica crítica se exige actualizar constantemente la selección y organización de los contenidos educativos, además de contextuar todos y cada uno de ellos con una dimensión histórica, presentando la realidad como una totalidad concreta y coherente.

Al ser los contenidos educativos una tarea fundamental del educador, deben determinarse en unión con el educando, con el fin de promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, así como las capacidades críticas y creativas.

Metodología

La metodología debe ofrecer diversas estrategias de aprendizaje con la finalidad de desarrollar habilidades superiores del pensamiento, así como incluir métodos y técnicas de trabajo individual o de pequeños grupos y sesiones, además de favorecer la transferencia del aprendizaje apropiada al nivel de madurez, experiencias previas y características del grupo, generando, así, actitudes para seguir aprendiendo.

El educador debe privilegiar las situaciones de aprendizaje como generadora de experiencias que promuevan la participación de los educandos en su propio proceso de conocimiento.

Al educador de hoy se le pide que promueva un pensamiento divergente y convergente, con predominio tanto del hemisferio cerebral izquierdo (lógico) como del derecho (holístico), para lo cual es necesario seleccionar experiencias que permitan al educando "operar" sobre el conocimiento, con base en la verdad, además de que el educando debe convertirse en promotor de su propio proceso de aprendizaje, por medio de una relación cooperativa.

Al educador se le exige una investigación permanentemente, proporcionarse momentos de análisis y síntesis, un amplio conocimiento del programa de estudios, así como un conocimiento de su práctica profesional.

Todo lo anterior debe desarrollarse con base en una metodología que promueva actividades de aprendizaje de carácter holístico o integral.

EVALUACIÓN

Para la corriente de la didáctica crítica queda claro que la tarea de la evaluación debe trascender la simple asignación de calificaciones, sustituyendo a ésta por una verdadera acreditación y evaluación educativa.

Se requiere considerar a la evaluación como valoración del buen desempeño: competencias. Es un proceso eminentemente didáctico que puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica educativa, rescatando su valor al ser parte del proceso educativo, para lo cual se requiere el empleo de diversos métodos para obtener evidencias de los cambios que se producen en los educandos, así como los medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias con el fin de mejorar el plan de estudios, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esencia, la concepción de la evaluación en la didáctica crítica debe permitir la reflexión al educando sobre el propio proceso de aprehender: metacognición; para ello, es necesario replantear el problema de la evaluación escolar de tal manera que no se reduzca a propuestas básicamente instrumentales, sino que considere el análisis del proceso de aprendizaje en su totalidad, incluidos los factores que lo favorecen u obstaculizan, las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, así como las situaciones o vicisitudes que se dieron en el grupo, considerando la función que desempeñan las emociones del proceso de aprendizaje.

Oposiciones	*Escuela tradicional*	*Escuela nueva*[9]
En el *learning* y en el *teaching*	1. Programas sistematizados 2. Los alumnos no deciden 3. Distinción entre actividades escolares y extraescolares	1. Áreas funcionales 2. Los alumnos participan 3. Las actividades extraescolares animan las escolares

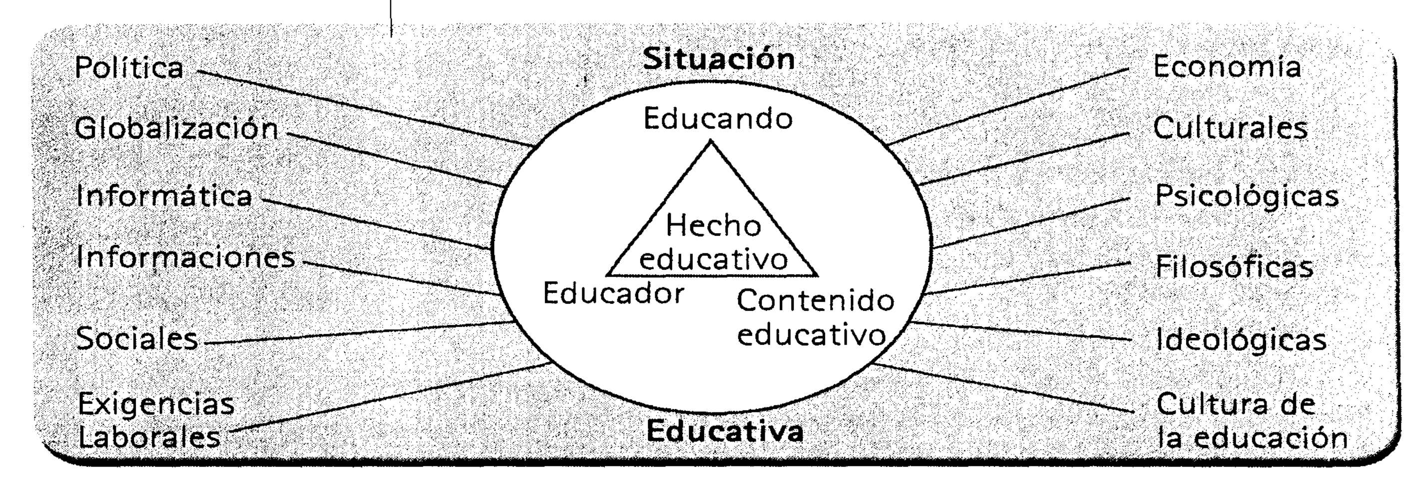
[9] A. Clausse, "Les problèmes pédagogiques aujourd hui", en *Pédagogie*: Éducation ou *mise* en cutition, Máspero, París, pp. 44-47.

	4. La enseñanza se realiza mediante ejercicios aislados y especializados	4. La enseñanza se realiza mediante coordinación y generalización
En la motivación del *learning*	1. El niño hace aquello que no ha elegido ni deseado 2. Predomina la competición	1. El niño interviene en la elección de sus objetivos 2. Predomina la cooperación
En la cronología de los temas	1. Domina la lógica de las secuencias de la materia	1. Se rompen las secuencias lógicas en provecho del interés
En el contenido de los estudios	1. Sólo materias académicas 2. Se omite el contexto donde se enseña 3. Privan de los saberes definitivos	1. Toda la experiencia humana 2. Los estudios quedan insertados en la comunidad local 3. Hay una constante adaptación

7

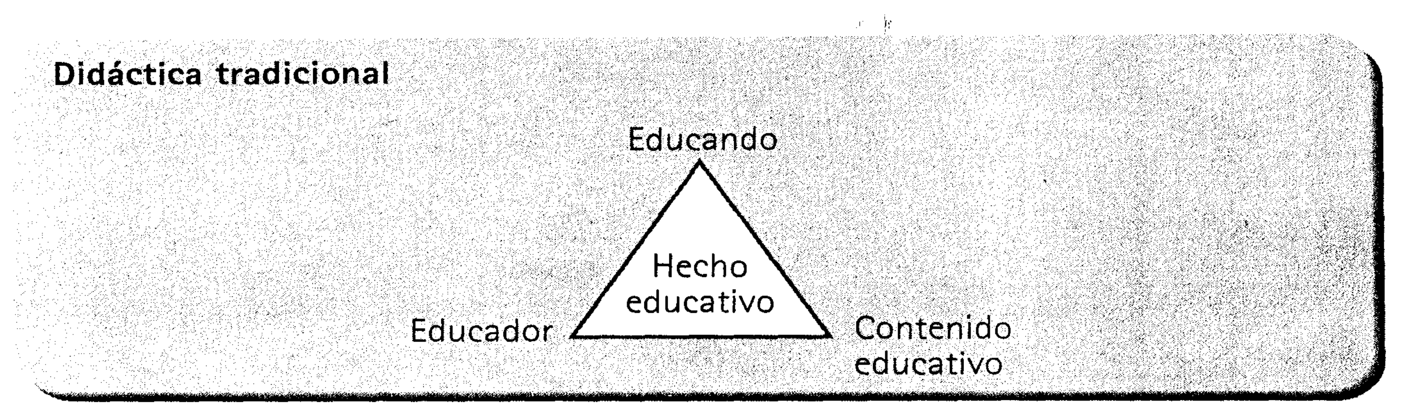
Habilidades didácticas

Habilidad didáctica es la capacidad de integración del profesional de la educación para realizar programas en el ámbito familiar, escolar, empresarial y comunitario, tomando en cuenta la situación educativa,' necesidades económicas, políticas, sociales, culturales, psicológicas, filosóficas, con base en todos y cada uno de los aspectos didácticos: los cuatro momentos y los siete elementos didácticos. Habilidad didáctica es la capacidad de integrar el hecho educativo junto con todos y cada uno de los aspectos internos y externos al proceso de enseñanza-aprendizaje.



'"Todos los 'hechos educativos' se inscriben en un contexto que nosotros llamamos 'situación educativa'; el conocimiento de sus características principales es indispensable para la interpretación y la comprensión de los hechos educativos." G. Mialaret, Ciencias de la educación, p. **31.** En este contexto la propuesta es vincular la habilidad didáctica a la situación educativa y la habilidad docente al hecho educativo.

Por su parte, la **habilidad docente** es la capacidad que desarrolla el docente para realizar el logro de aprendizajes significativos de sus estudiantes en el momento didáctico de la ejecución o de la realización, donde se integra la tríada del proceso enseñanza-aprendizaje.'



La *habilidad didáctica* se refiere a la integración que el profesional de la educación realiza con base en la *situación educativa*.
La *habilidad docente* se refiere a la realización y logro de aprendizajes educativos con base en el *hecho educativo*.

La profesionalidad de la docencia es el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa.

Se puede lograr con base en el perfil de desempeño y competencias profesionales del docente, por medio del desarrollo de habilidades didácticas en el espacio didáctico y del impacto en el área profesional.

La habilidad didáctica es la disposición que muestra el docente para realizar tareas o resolver problemas o situaciones educativas en el ámbito institucional, en el manejo del espacio educativo-didáctico, así como en su propia área profesional. Implica conocer el proceso educativo por seguir, lo cual exige:

- Integrar lo teórico con lo práctico.
- Tener capacidad para la interdisciplinariedad.
- Considerar como sustento básico a las tres áreas de desarrollo: cognitiva, actitudinal-social y el desarrollo de habilidades intelectuales y técnicas.

[2] Las habilidades didácticas y docentes confluyen en la realización personal del docente a la **vez** que en la plenificación de las potencialidades del educando.

Esta habilidad requiere, por un lado, la capacidad y disposición personal del docente y, por el otro, la capacidad de desarrollo y de aplicación en la actividad docente.

Asimismo, la habilidad didáctica exige del docente el conocimiento de las tareas y competencias que, como participante y colaborador de una situación educativa, debe saber:

- Filosofía de la educación.
- Visión o misión de la institución.
- Finalidades, metas y objetivos institucionales.
- Propuestas curriculares, así como los valores culturales que sustentan los procesos educativos.
- Modelos educativos, principios que los rigen, objetivos de los planes de estudio, manejo de los programas e identificación de recomendaciones didácticas.
- Necesidades del campo laboral.

Cuando el docente conoce las habilidades didácticas en cuanto a sus tareas y competencias, desde un marco institucional, podrá lograr el sentido de pertenencia e identidad que, como colaborador, se integra a la institución educativa en donde desarrolla su actividad docente, además de que conocer el contexto es una exigencia de las competencias profesionales del docente.

Desarrollar la habilidad didáctica del docente también significa que debe contribuir al conocimiento de las técnicas para llevar a cabo un proceso de información sobre cómo deben manejarse los recursos y los materiales precisos en el ejercicio de la docencia.

La competencia que el profesional de la educación desarrolla como habilidad didáctica fundamental es el dominio sobre el diseño y construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de los principios psicológicos, los principios lógicos, así como la armonía y el desarrollo técnico de la instrumentación didáctica, es decir, los cuatro momentos didácticos: el diagnóstico, la planeación, la realización o ejecución y la evaluación, además de los siete elementos didácticos:

1. 'Educando-educador.
2. Objetivos educativos.
3. Contenidos educativos.
4. Metodología.
5. Recursos didácticos.
6. Tiempo didáctico.
7. Lugar.

Todo lo anterior se debe aunar a un conocimiento básico de las teorías del aprendizaje para estar consciente del espacio educativo-didáctico del docente que le permitirá desarrollar su actividad docente con una dimensión de autonomía y creatividad. Y por último, otra de las tareas y competencia que debe desarrollar el docente es la de proyección e innovación por medio de:

- La evaluación como reguladora de la calidad educativa.
- La programación como diseño de modelos.
- La creación de materiales y recursos de modelos.
- La adecuación correcta al desarrollo de la tecnología educativa.
- La investigación en el área.
- La producción e innovación intelectual.

Esto ofrecerá la base para que el docente en su espacio educativo logre el impacto en su área profesional con liderazgo académico.

A partir de la complejidad del ámbito familiar, escolar, empresarial o comunitario en que actúa el docente, puede también hacerse referencia a los diferentes tipos de habilidades didácticas, desde las puramente manuales hasta las intelectuales más complejas.

El desarrollo de las habilidades didácticas puede darse mediante el ensayo y error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles, o bien mediante el aprendizaje de imitación de los diversos estilos docentes).

La necesidad de profesionalizar las habilidades didácticas en cualquier ámbito educativo es innegable, pero, en todo caso, la habilidad didáctica se consolida al eliminar las actividades inútiles y lograr la armonía entre la teoría y la práctica del conocimiento de las tareas y competencias, así como la capacidad para lograr la armonía entre las disciplina de la cual se es especialista (química, historia, literatura, etc.) y la didáctica: aprender la interdisciplinariedad entre el qué se enseña y se aprende y el **cómo** se enseña y se aprende, armonía que también está presente en saber dirigirse a las tres áreas de desarrollo: adquisición de conocimientos por medio de las operaciones mentales o estrategias cognitivas para el logro de aprendizajes significativos; generación de actitudes positivas, y desarrollo de habilidades manuales e intelectuales.

El profesional de la educación, al ser capaz de integrar tanto la parte interna como externa del proceso de enseñanza-aprendizaje,[3] es el especialista en el desarrollo de habilidades didácticas.

Como la persona humana es un ser biopsicosocial espiritual, de carácter unitario e indivisible, es necesario que el profesional de la educa-

[3]El pedagogo es el profesional de la educación y el especialista en formación docente.

ción tenga en cuenta que la educación integral debe considerar las tres áreas de desarrollo. La primera es la cognoscitiva o de conocimiento, gracias a la cual somos capaces de adquirir información, de procesarla y de construir aprendizajes significativos, permitiéndonos conocer la realidad presente con el cúmulo de valores culturales por aprehender; esta área es eminentemente mental.

La segunda es el área actitudinal o afectivo-social, que facilita la adquisición de hábitos. Por hábito se entiende la repetición constante de actos que, al ser buenos, se constituyen en virtudes, cualidades, costumbres positivas o comportamientos éticos; de lo contrario se llama vicio. Esta segunda área de desarrollo nos permite generar actitudes positivas, favorables, propositivas y resolutivas, las cuales tienen una fuerte carga afectiva de emoción más que de razón, en donde juega un papel decisivo el ejercicio volitivo de la persona.

Por último, la tercera área de desarrollo es la de habilidades, que nos proporciona destrezas para realizar diversas actividades, su origen es de índole mental y se manifiesta de manera eminentemente física.

Por la misma unidad que la persona representa, no se debe limitar a perfeccionar sólo alguna área de desarrollo, sino que la persona, por su misma naturaleza, requiere un perfeccionamiento de forma integral; sin embargo, no debemos olvidar que todas las personas tendrán más capacidad de perfeccionamiento en alguna de las tres áreas de desarrollo; de aquí que sea de vital importancia respetar el desarrollo personal, pero potenciar las tres es una exigencia de la educación integral.

INTEGRACIÓN EN EL CONOCIMIENTO DE LA DINÁMICA GRUPAL

La dinámica de grupos[4] se refiere al conjunto de fuerzas que pueden ser movimiento, acción, cambio, interacción, reacción o transformación, y que actúan en un determinado grupo mientras dura su relación, imprimiendo un estilo o personalidad propios a ese grupo y haciendo que se comporten de cierta forma. La interacción recíproca de estas fuerzas y sus resultantes sobre un grupo dado constituyen su dinámica.[5]

El grupo no es una suma de integrantes; es, más bien, una estructura que emerge de la interacción entre individuos que se influyen mutuamente, y producen en ellos un cambio.

[4] Para profundizar en dinámica de grupos, consultar: G. Beal y cols., *Conducción y acción dinámica del grupo*, Kapelusz, 1991; D. Cartwright y cols., *Dinámica de grupos. Investigacion y teoría*, Trillas, 1990; W. Napir y cols., *Grupos, teorías y experiencia*, Trillas, 1996.

[5] *Cfr*. G. Cirigliano y cols., *Dinámica de grupos y educación*, p. 64.

Al proponer que el profesional de la educación adquiera experiencia en la dinámica de grupos, nos referimos al conocimiento que debe adquirir sobre los aspectos psicológicos, sociales y didácticos que intervienen en los procesos grupales, pues dicho profesional debe conocer y entender los fenómenos psicosociales que se dan en un grupo y aprender a utilizar las técnicas grupales que propician la interacción, la integración y la aceleración de estos procesos grupales.

Las técnicas de grupo se definen como maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de los conocimientos que suministra la teoría de la dinámica de grupos.[6]

Cuando las técnicas se utilizan adecuadamente, activan los impulsos y las motivaciones individuales, además de que se estimula tanto la dinámica interna como la externa. Estas técnicas deben integrarse y dirigirse hacia las metas del grupo, para propiciar, así, la formación de una estructura grupal, esto es, una cierta organización para que, a partir de esta estructura, se obtengan óptimos resultados.

Las técnicas por sí mismas no bastan para lograr los objetivos del programa; son sólo medios que pueden utilizarse para obtener diferentes objetivos, teniendo en cuenta las condiciones específicas de aplicación, el proceso grupal, los contenidos del tema, la disposición del grupo y la habilidad del educador para aplicarlas. Cada técnica tiene características diferentes que la hacen apta para determinados grupos en distintas circunstancias[7]

Para seleccionar la técnica adecuada en cada caso, lo primero que debe considerarse son los objetivos que se persiguen, para lo cual se establecen diferentes técnicas para propiciar la integración del grupo, la comunicación, la observación, la creatividad, la discusión, el análisis, el estudio, la detección de papeles, la reflexión, la aceleración de los procesos de aprendizaje, la asimilación de contenidos, etc. Por tanto, la elección de la técnica debe hacerse en función de la finalidad que se persigue, la cual debe haberse establecido previamente con toda claridad, en esencia.

El grupo es un conjunto de personalidades que producen una dinámica única e irrepetible que se puede potenciar, si se utilizan adecuadamente algunas técnicas grupales.

Por ejemplo, si con un grupo eminentemente receptivo aplicamos la técnica del debate, ayudamos a que se desarrolle la participación.

[6] G. **Mialaret,** *Vocabulaire de l'éducation*, **p.** *431*
[7] *Cfr*. G. Cirigliano y cols., op. *cit.,* p. *78*.

CONCEPTO DE DINÁMICA DE GRUPOS

Muchas personas piensan que la dinámica grupal es un nuevo método de enseñanza que ofrece a los estudiantes la oportunidad de intercambiar opiniones y los ayuda a comprometerse en proyectos de grupo con temas que ellos –y no el educador– han escogido; incluso algunos educadores opinan que la dinámica de grupos equivale a "tocar y decir", o a entrenar la sensibilidad. Otros afirman que implica una constante discusión en grupos pequeños, o un aprendizaje centrado en el estudiante, o un tipo de instrucción individualizada.

Sin embargo, este tipo de dinámica grupal no implica ninguna de estas cosas, por lo que conocer su verdadero concepto es primordial para todos aquellos que trabajen en grupos, como es el caso de los educadores.

En realidad, la dinámica grupal examina la manera como las personas se comportan en los grupos, e intenta comprender los factores que hacen que un grupo sea más efectivo. Tiene como objeto de estudio la *sintalidad*,[8] es decir, la personalidad de un grupo, lo que permite observar diferentes estilos de liderazgo, los patrones de influencia, el proceso de decisiones que se toman en el grupo, los patrones de comunicación que se utilizan y otros factores como la apertura y cohesión grupal.

Desde el inicio de la década de 1950, los estudios de investigación han generado nueva información y han identificado las características que hacen que los grupos sean más efectivos y obtengan mayor satisfacción. El educador puede utilizar esta información para lograr el aprendizaje significativo, ayudar al desarrollo personal de los participantes, inyectar mayor vitalidad a un grupo, aprovechar mejor los recursos personales en beneficio del mismo y ayudar cuando esos grupos son numerosos.

CONCEPTO Y CONTEXTO DEL GRUPO "EFECTIVO"

Los grupos llegan a ser efectivos si cubren ciertas características:'

- Los miembros se comprenden y se aceptan unos a otros.
- La comunicación es abierta.
- Los integrantes del grupo se responsabilizan de su propio aprendizaje y conducta.

[8]La sintalidad es la teoría factorialista de Castell, dimensiones o rasgos que caracterizan a una institución social, similares a los rasgos que configuran la personalidad de un individuo. *Diccionario* de *ciencias de la educación,* p. *1277.*

[9]*Vid.* R. Santoyo, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en grupos de aprendizaje", en *Perfiles **Educativos,*** núm. *11,* CISE-UNAM, México, pp. 3-19.

- Los integrantes del grupo cooperan.
- Los procesos para tomar decisiones han sido establecidos.
- Los integrantes del grupo son capaces de estudiar (no discutir) los problemas abiertamente y resolver sus conflictos de manera constructiva.

En pocas palabras, *los grupos efectivos son unidades de trabajo productivas.* Es posible lograr grupos como éstos, pero depende en gran parte del educador, pues debe conocer a fondo los problemas a los que se enfrenta un grupo al estar reunidos sus integrantes durante algún tiempo. Además, el educador necesita habilidad y paciencia para conducir al grupo a través de un laberinto de problemas.

El proceso por el que un conjunto de personas se convierte en grupo es conocido como *desarrollo grupal*; transformar a un conjunto de personas en un grupo efectivo depende, en gran medida, de la intervención del educador, que fomenta el desarrollo grupal. En este proceso, las personas aprenden formas productivas para trabajar juntas, desarrollan confianza entre unas y otras, se abren a nuevas experiencias, mejoran su comunicación y se sienten más libres para participar eficazmente en las actividades que se les encomienda.

Desarrollarse y convertirse en grupo es un proceso semejante al que transforma a un niño en adulto maduro. Es decir, en cada etapa, la persona debe aprender a enfrentar nuevos problemas y a desarrollar nuevas habilidades y aptitudes; después de dominar cada una de estas etapas, la persona puede llegar a una edad adulta madura. En forma similar, el conjunto de personas se somete a cambios sucesivos hasta alcanzar la etapa de unidad de trabajo productivo. Una vez que el grupo llega a esta etapa, los resultados, tanto en la tarea que realizan como en el crecimiento personal de cada uno, son sorprendentes.

ETAPAS DE DESARROLLO GRUPAL[10]

Etapa 1. Orientación

Cuando los educandos inician un curso, están ávidos de saber cómo será la nueva situación y cómo son los compañeros, por lo que, para lograr el desarrollo grupal, las intervenciones del educador deben concentrarse en la descripción de lo que las personas involucradas esperan —es decir, cumplir sus expectativas—, para que cada uno de los educandos se

[10] *Vid.* G. Cirigliano y A. Villaverde, *Dinámica* de *grupos y educación;* D. Cartwright y A. Zander, *Dinámica de grupos,* J. Abric, "La créativité des groupes", en Moscovici, *Psychologie sociale.*

familiarice con los demás compañeros y esté consciente de lo que puede esperar del curso.

Etapa 2. Establecimiento de normas

Los educandos empiezan a trabajar con base en lo que serán sus normas de conducta, las cuales parten de las expectativas del grupo y de la forma de actuar que se dará dentro del mismo. El educador puede intervenir para asegurarse de que las normas que se han establecido sean de ayuda para el grupo.

La responsabilidad del grupo. La primera de estas normas es que el grupo tome la responsabilidad de su propio funcionamiento; de esta manera, los educandos que forman el grupo asumen poco a poco la responsabilidad de liderazgo del grupo, y éste empieza a trabajar unido, independientemente de la supervisión directa del educador.

Responsabilidad en interacción. Una segunda norma es que los educandos aprendan a escucharse unos a otros e interactúen entre sí, por lo que es importante animarlos a expresarse libremente y que aprendan a valorar los comentarios, experiencias e ideas de cada uno de sus compañeros.

Cooperación. Una tercera norma es enseñar a las personas del grupo que de lo que se trata es de participar, no de competir unas con otras; por ello, para desarrollar la identidad grupal es esencial promover el respeto mutuo y la capacidad de cooperar en forma madura y productiva.

Toma de decisiones por medio del consenso. La toma de decisiones por consenso significa que los educandos deben buscar puntos en común y esforzarse por llegar a tomar decisiones que el grupo pueda apoyar. Esto requiere escuchar primero las ideas en las que se está en desacuerdo, pensar detenidamente, confrontar con un criterio abierto otras ideas con las propias opiniones y aceptar el compromiso una vez que se ha llegado a un acuerdo.

Confrontación de problemas. En un grupo maduro, los miembros no ignoran los problemas, sino que tratan de analizar las causas de lo que no está funcionando, y buscan la forma de superar las limitaciones y resolver los problemas.

Etapa 3. Enfrentar conflictos

Una vez que los integrantes del grupo empiezan a comunicarse en forma más directa y abierta, es común que aumente el conflicto inter-

personal; por ello, lo más importante es que el educador conozca esta situación y esté preparado para manejar el conflicto. La mayoría de las personas se sienten a disgusto cuando se presentan ideas o intereses distintos, por lo que es fundamental que el educador ayude a los educandos a comprenderse, a tratar de entender los sentimientos y conductas ajenos y a manejar formas constructivas de solución de los conflictos.

Etapa 4. Productividad

Durante esta etapa emerge un sentimiento de identidad grupal que es cuando el grupo se vuelve realmente efectivo, tanto en la realización de sus tareas, como en el manejo de tendencias emocionales de sus miembros. Es fundamental constatar con hechos que el ser humano es esencialmente social y que se realiza plenamente cuando es capaz de aportar, y a la vez recibir de otros.

La cohesión en un grupo efectivo es muy alta, y todas las personas están conscientes de que algo especial está sucediendo: han llegado finalmente a formar un grupo y esto produce una gran satisfacción. Desde luego, los problemas existen, pero el grupo empieza a utilizar sus propias técnicas para enfrentar los conflictos interpersonales y obtener el desarrollo eficaz de la tarea.

Etapa 5. Terminación

Cada curso tiene una duración, termina, y los educandos tendrán que tomar su propio carriino. Si el curso se ha desarrollado dentro de un grupo de trabajo que ha alcanzado la madurez, los fuertes lazos emocionales que se han establecido no se rompen fácilmente, pues haber participado en un grupo maduro es una experiencia estimulante en términos emocionales e intelectuales y sus miembros deberán enfrentarse a la idea de disolución del grupo. Los educandos deben manejar esta situación, y de ser posible, continuar la experiencia grupal, que de alguna manera puede seguir retroinformándose con nuevas experiencias.

En cambio, si el curso ha permanecido como un agregado o colección de personas en los que no ha habido integración, la etapa de terminación se experimentará con alivio o con indiferencia, como una experiencia más que ha llegado a su fin. En este caso, el trabajo del educador debe evaluarse con objetividad, para superar las carencias y las limitaciones.

La secuencia

El proceso de desarrollo grupal es siempre cíclico –es decir, las etapas inician y se repiten– y a la vez secuencial, esto es, que pasan de una a otra etapa.

Es muy difícil determinar con exactitud cuánto dura una etapa, o cuándo un grupo pasa a la fase siguiente; por ejemplo, en un minicurso de dos semanas, se puede pasar a la etapa de terminación en un solo día. Lo más recomendable es que el periodo de productividad tome la mayor parte del tiempo; sin embargo, cada parte satisface una necesidad y proporciona experiencias de aprendizaje muy satisfactorias.

Naturaleza de la cohesión del grupo

El término de cohesión de *grupo* ha venido a ocupar un lugar importante en las teorías sobre dinámica de grupo, la mayoría de las cuales están de acuerdo en que la cohesión de grupo se refiere al grado en que sus integrantes desean permanecer en él. Un grupo sumamente cohesivo –en contraste con uno de bajo nivel de cohesión– se preocupa más por su permanencia y, por consiguiente, sus miembros están más motivados a contribuir al bienestar del grupo para lograr los objetivos de éste y participar activamente en las tareas del mismo. La cohesión contribuye a potenciar y dar vitalidad a un grupo, además de que aumenta el significado de permanencia para quienes lo forman.

Se ha considerado que la cohesión de grupo es resultado de todas las formas que actúan sobre el conjunto de personas para que permanezcan en el grupo.[11] Estas fuerzas otorgan determinadas propiedades al grupo, además de que imprimen características específicas a sus integrantes, los cuales ejercen varios efectos que dan como consecuencia la cohesión de grupo.

A continuación se presenta un esquema para analizar la cohesión de grupo.

Cohesión de grupo

Resulta de todas las fuerzas que actúan sobre las personas que desean permanecer en el grupo. Las fuerzas componentes surgen de lo atractivo del grupo en sí y de los miembros que lo conforman.

[11] Vid. Diccionario de ciencias de la educación, p. 270.

Origen de la cohesión de grupo

Incentivos del grupo
Motivos de los miembros
Expectativas que proyectan en resultados
Nivel de pertenencia

Consecuencia de la cohesión de grupo

Mantenimiento o continuidad de la cohesión
Poder del grupo sobre sus miembros
Participación y lealtad
Seguridad personal
Autoevaluación

INTEGRACIÓN CON LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

EDUCACIÓN PERMANENTE

Para llegar a una definición integradora de la *educación permanente,*[12] es necesario, como siempre, analizar previamente el concepto.

La educación permanente, según Moles y Muller, es:

> Principio organizador de toda la educación. Implica un sistema completo, coherente, integrado, que ofrece los medios adecuados para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo, de acuerdo con sus facultades. Su función es permitir que todos desarrollen su personalidad durante toda su vida mediante el trabajo o las actividades en el tiempo de ocio. Está determinada igualmente por las responsabilidades que cada persona tiene frente a la sociedad.

Los autores expresan que el término educación permanente es una noción nueva (1970) que engloba el conjunto de la educación repartida en las distintas etapas que suceden a lo largo de la vida de una persona, teniendo en cuenta la evolución permanente de las capacidades, motivaciones y aspiraciones que varían según la edad y el ambiente en el que dicha persona se encuentra en los diferentes periodos de su vida.

[12] Sobre este tema también se pueden revisar: *Enciclopedia técnica* de *la educación,* vol. VI, "Educación permanente y de adultos", parte I, caps. I-VI, Santillana, Madrid, 1975, pp. 169-213.

El concepto de educación permanente engloba la educación que se recibe en la familia, los procesos de escolarización que ofrecen las instituciones educativas (maternal, jardín de niños, preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrados), la enseñanza por radio, televisión y medios impresos, así como el aprendizaje adquirido en situaciones de trabajo real.

La educación permanente es la que recibe la persona durante toda la vida.

La UNESCO[13] ha definido dos dimensiones de la educación permanente:

Vertical	*Horizontal*
Extensión de la educación a lo largo de toda la vida.	Abarca toda la gama de actividades humanas, desde los ocios individuales, hasta el compromiso de los ciudadanos en el proceso político, pasando por la vida familiar y el ejercicio de la profesión.

La persona es un ser susceptible de ser educado a lo largo de toda la vida, desde que nace hasta que muere. Incluso ante la muerte, la persona tiene que ser educada para "bien morir"; a esto se refiere la nueva ciencia de la tanatología.

El adjetivo "permanente" significa que en lugar de acumular toda la información en el periodo escolar, se va dando gradualmente de un modo eficaz a lo largo de toda la vida, y exige a las personas prepararse durante todo su ciclo. En este sentido, no son válidas expresiones como "ya soy grande", "yo ya soy así", etc., porque mientras tengamos vida estaremos en posibilidad de educarnos, de perfeccionarnos, de desarrollar nuestra capacidad para ser mejores personas, mejores cónyuges, mejores padres de familia, mejores ciudadanos.

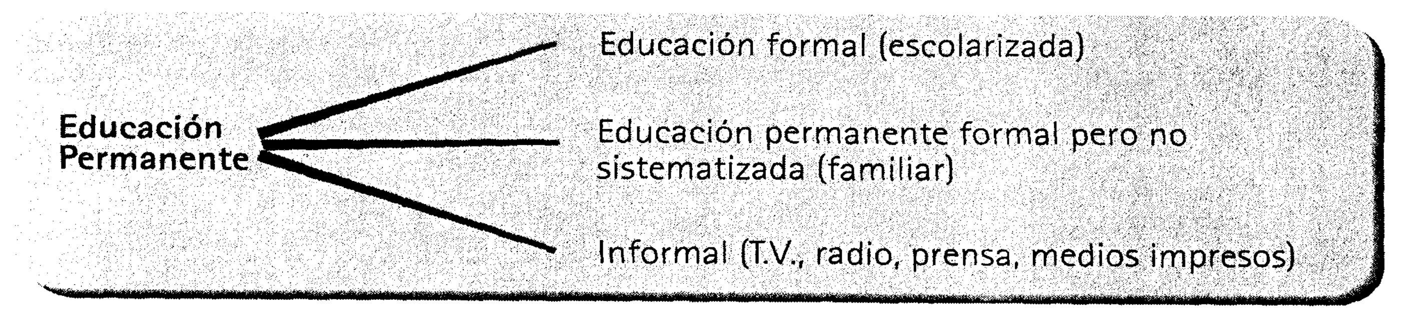
Rasgos significativos

La obra de R. H. Dave[14] destaca 20 rasgos significativos de la educación permanente:

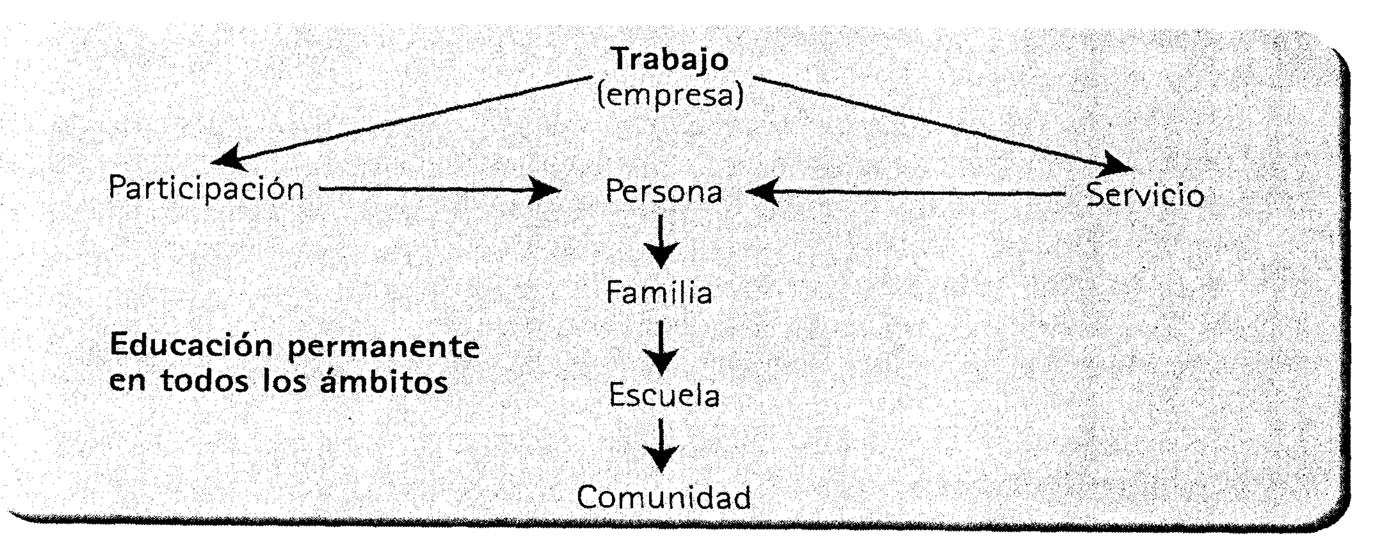
[13]En la década de 1970 E. Fauré, fue uno de los precursores de la educación permanente. Vid. *Aprender a ser,* Alianza Universidad, Madrid, 1974.

[14]*Cfr.* R. H. Dave, *Fundamentos* de la *educación permanente,* Santillana-Instituto de la UNESCO para la Educación, Madrid, 1979.

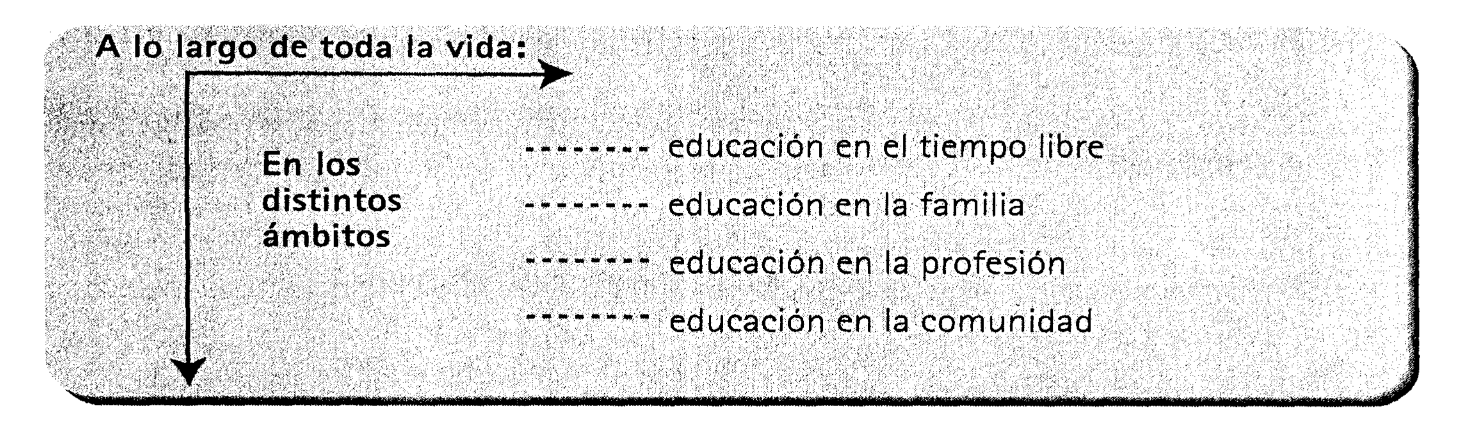
1. Los tres términos básicos sobre los que descansa el significado del concepto son: "vida", "permanente" y "educación".
2. La educación no termina al finalizar la enseñanza escolar formal, sino que es un proceso permanente.
3. No se limita a la educación adulta, sino que comprende y unifica todas las etapas de la educación, desde el nacimiento hasta la muerte; así pues, se trata de contemplar la educación en su totalidad.
4. Incluye modelos de todo tipo de educación:



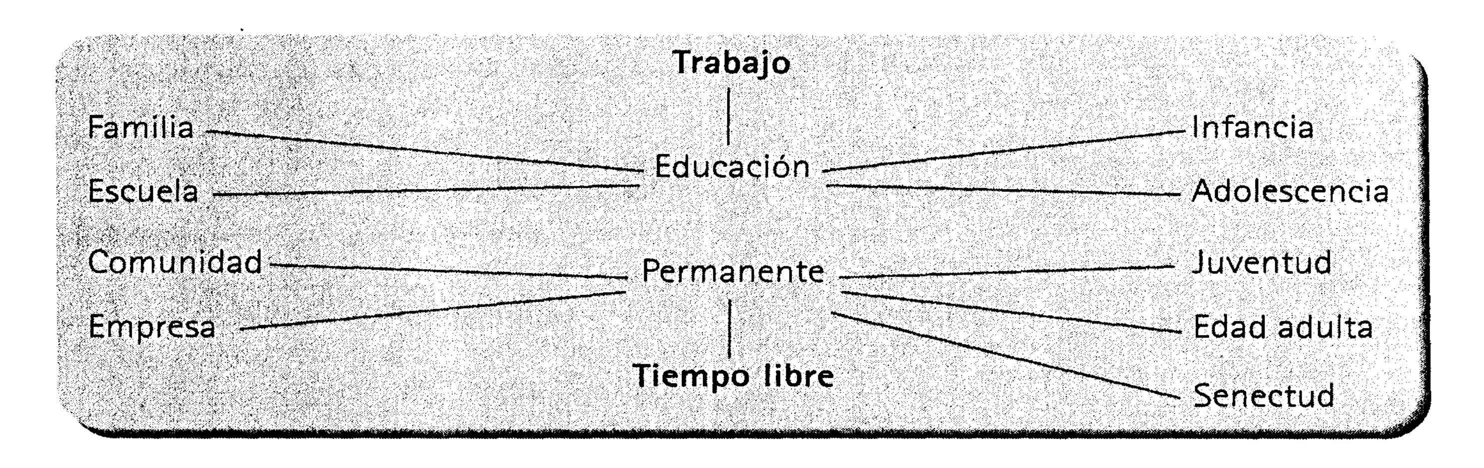
5. El hogar y la familia desempeñan el primero, más profundo y crucial papel en la iniciación del proceso de educación permanente.
6. La comunidad desempeña también un papel trascendental en el sistema de la educación permanente.



7. Las instituciones educativas (escuelas, universidades, centros de información, etc.) representan sólo uno de los medios para el logro de las aspiraciones de la educación permanente.
8. Pretende alcanzar una continuidad y articulación, tanto en la dimensión vertical, como en la horizontal.



9. Busca también la integración entre la dimensión horizontal y profunda, y las diferentes etapas de la vida:



10. Se caracteriza por su naturaleza universal, y representa la democratización de la educación.
11. Es flexible y diversa en los contenidos, instrumentos y técnicas de aprendizaje.
12. Constituye un enfoque dinámico de la educación en general, pues permite la adaptación de los materiales y medios de aprendizaje en cualquier tipo de innovación (por ejemplo, los medios audiovisuales).
13. Posibilita formas y modelos alternativos para adquirir información (por ejemplo, las nuevas tecnologías).
14. Tiene dos componentes principales: general y profesional.
15. Las funciones de adaptación e innovación de la persona y de la sociedad reciben plena satisfacción en el marco de la educación permanente.
16. Desempeña una importante función: cubre las deficiencias del sistema educativo convencional, y es complementaria.

17. El objetivo final de la educación permanente se traduce en una mejora de la calidad de vida.
18. Los principales prerrequisitos para que pueda darse la educación permanente son:

Educación permanente	que se dé en el momento oportuno
	que exista una motivación intrínseca
	que parta de la educabilidad de la persona

19. Es el principio organizador de toda la educación de la persona.
20. En el nivel práctico y operativo, la educación permanente proporciona un sistema total que engloba cualquier modalidad de educación.

Por medio de esta educación se fortalece a la familia "desde dentro", y se actualizan una serie de valores y virtudes que no sólo benefician a la persona, sino también a la sociedad entera.

Esto confirma el interés por llevar a cabo la educación integral tomando en cuenta a la persona misma, junto con la totalidad de sus dimensiones, la continuidad ininterrumpida de su desarrollo (desde los primeros hasta los últimos momentos de la existencia, la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos en las distintas fases de su vida y abarcando sus ámbitos personal, familiar y social.

Importancia de la educación permanente

Apoyarse en la educación permanente es importante porque no se trata de un sistema paralelo al sistema convencional, sino que se extiende durante toda la vida e incluye el desarrollo del ámbito personal, familiar, social y profesional. Es una parte integral de la vida de la persona que tiene como finalidad lograr el continuo mejoramiento de la calidad de vida, es decir, hacerla más humana, pues ofrece a cada persona posibilidades de mejora y superación.

Educación permanente = calidad de vida[15]

[15]Nivel **de vida es en lo material. Calidad de vida corresponde a lo espiritual.**

En el marco de un sistema abierto y dinámico de educación permanente, la persona está llamada a participar, además de identificar las fuentes de información y dominarlas y, lo más importante, a convertirse, a su vez, en un recurso educativo para los demás. Este sistema articula e integra todas las formas de educación que permiten asociar constantemente 'trabajo y formación.

Los profesionales de la educación que pretenden prepararse como educadores de otras personas, deben tomar en cuenta los siguientes rasgos de la educación permanente para "potenciar" su acción educativa:

- Es un tipo de educación centrada en la realidad y entretejida en la vida cotidiana.
- Su máxima motivación es la necesidad inherente al ser humano de crecer y perfeccionarse.
- Considera que todo cambio social se gesta en la educación familiar, es decir, "en y desde la familia".
- Señala que el mejor instrumento educativo y la mejor motivación son los intereses personales alrededor de la profesión, la vida familiar, la utilización del tiempo libre, así como la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
- Nos recuerda que contamos con todos los medios audiovisuales y la tecnología avanzada como instrumentos para facilitar la educación.

La educación permanente se caracteriza porque:

- Es un principio organizador.
- Se da en todos los niveles.
- Admite todas las modalidades.
- Incluye todas las gamas del saber.
- Se dirige a toda la gente.
- Abarca toda la vida.
- Incluye todas las instituciones y agentes.

La educación permanente es un principio organizador de la formación para hacerla llegar, en todos sus grados y modalidades, a toda la población, a lo largo de toda la vida, con la colaboración de los más diversos sectores, instituciones y agentes.

Si pretendemos educarnos y educar a otras personas que a su vez conforman y van a ser factor de cambio en sus respectivos matrimonios, familias, trabajos profesionales y comunidades, debemos conocer las características de la educación para adultos, cómo se da el aprendizaje, así como los principios que se deben seguir.

INTEGRACIÓN CON LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

EDUCACIÓN DE ADULTOS

El perfeccionamiento de una sociedad se logra si la persona tiene la oportunidad de luchar por conseguir su plena realización como ser humano; en consecuencia, la educación de adultos tiene una incidencia social por ser una de las dimensiones donde se hace realidad el concepto de educación permanente.

La ONU, en el Libro blanco de la educación de adultos, señala cuatro áreas esenciales para una educación integral para adultos:

- Formación orientada al trabajo (actualización y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas o para la participación social.
- Formación para el desarrollo personal: creatividad, juicio crítico, participación de la vida cultural.
- Formación general o de base –fundamento esencial de las anteriores– que cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un complemento que da satisfacción al adulto.

Toda persona debe actuar en su papel de educador y responder a las exigencias que reclama el momento y la sociedad en que está inmersa.

El profesional de la educación, para educar, debe educarse primero a sí mismo.

La andragogía[16]

La necesidad de educar al adulto se basa fundamentalmente en que su propia naturaleza como ser humano lo impulsa hacia la perfección; por eso se afirma que la educación es un proceso permanente que se da de manera progresiva, adaptándose a las diferentes etapas de la evolución y campos de actividad del hombre, pero siempre con una visión integral.

[16] Del griego, aner, *andrós*, hombre y ágo, conducir, vid: Diccionario de *la educación*, p. 95. Neologismo propuesto por la UNESCO que hace referencia a la educación permanente.

El proceso de aprendizaje abarca la totalidad de los sectores en los que una persona puede perfeccionarse para avanzar realmente hacia esa búsqueda incesante de conocimiento.

La actualización es fundamental; vivimos en una época caracterizada por acelerados cambios, y es preciso estar aprendiendo constantemente para adaptarnos y superar las nuevas situaciones y contextos que rodean a la sociedad, si queremos aspirar a una mejor calidad de vida. Por eso, la demanda de educación es un hecho cada vez más apremiante en un mundo de estructuras cambiantes como el que estamos viviendo.

La edad adulta es una etapa más del desarrollo evolutivo del hombre que no puede considerarse como el límite ni del desarrollo ni del conocimiento pues, como se ha afirmado, el ser humano tiende a un continuo perfeccionamiento que, si bien no se alcanza plenamente, sí es posible acercarse a él por medio de pequeños logros que implican un constante esfuerzo personal. Y es justamente por esta tendencia propiamente humana que es necesaria la educación de adultos.

Por ello, rechazamos las afirmaciones que consideran a la edad adulta como "la realización estática, insuperable y suficiente de sí mismo, por parte del ser humano". De ninguna manera El "adulto" y el "viejo" están siempre en posibilidad de ser mejores y perfeccionarse, y ofrecer un servicio de calidad a la comunidad.

Si consideramos que la educación es un proceso dinámico, armónico, integral y continuo, se está afirmando que es permanente, y se da siempre en la vida del hombre.

En los últimos años, el concepto de educación permanente ha sido desarrollado por los educadores de Europa, América y Asia principalmente, y busca definir el proceso educativo en dos dimensiones:

- *Continuidad:* el hecho educativo debe correr paralelo a la existencia humana. No hay una edad para la educación; ésta debe empezar con el nacimiento y terminar con la muerte.
- *Integralidad*: el hecho educativo debe cubrir todas las posibilidades de desarrollo del ser humano.

El concepto de educación permanente da sentido de integralidad al proceso educativo; hace del hecho educativo un proceso continuo –durante toda la vida– y un proceso global –para todas las posibilidades, capacidades y potencialidades del ser humano.

Malcom Tight[17] ha definido la educación de adultos como: "el proceso por el cual hombres y mujeres (solos, en grupos o en reuniones insti-

[17] *Apud* A. León, *Psicopedagogía de los adultos*, p. 38.

tucionales) buscan mejorar personalmente o mejorar su sociedad incrementando sus habilidades, conocimientos o sensibilidad".

Etimológicamente, el término andragogía deriva del griego *añer,* que significa hombre, y se define como "la ciencia y arte de ayudar a los adultos a aprender".

Entre las formas sistematizadas de acción de la educación de adultos destacan: la alfabetización, la educación abierta, la cultura popular, la extensión agrícola, el desarrollo de la comunidad, el adiestramiento en el trabajo, la capacitación en y para el trabajo, la recreación, la utilización del tiempo libre, etcétera.

El concepto de educación permanente está vinculado estrechamente a la educación de adultos, al ser ésta una de sus modalidades.

Personalidad del adulto

La personalidad constituye la totalidad del ser humano, pero no como resultado de una suma de partes (tendencias, inteligencia, conducta, etc.), sino como un todo indivisible, donde cada parte sólo adquiere significado en su relación estable con el resto de las partes o con el todo.

La personalidad es un sistema de relaciones estables, pero esto no significa que se trata de un todo estático; por el contrario, una de las características de la personalidad es su dinamismo en cualquier etapa de su desarrollo. Así, se puede hacer referencia a la personalidad del niño, del adolescente, del adulto, del anciano."

La personalidad puede definirse como: la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico. La personalidad es el resultado del temperamento más el carácter.

Esta definición se refiere a la dinámica de la organización de la personalidad. Entre los sistemas psicofísicos existe una mutua y continua interacción de los componentes cuerpo-espíritu, y las acciones y pensamientos del ser humano actúan sobre estos componentes como una fuerza directriz. En consecuencia, toda conducta y todo pensamiento son únicos en cada persona, es decir, se presentan de manera singular en cada una, por lo que un aspecto característico del ser humano es su irrepetibilidad.

Lo que la personalidad hace principalmente es adaptarse de modo

"*Cfr.* N. S. Dicaprio, *Teorías de la personalidad,* **pp.** 4-5.

singular al ambiente y tratar de dominarlo, motivada por los sistemas psicofísicos que orientan la conducta y el pensamiento del ser humano.

La personalidad se expresa, no en el actuar, sino en el modo de hacerlo.

En cuanto a la personalidad del adulto, es difícil elaborar una definición acabada, debido a la escasez de información y de investigación al respecto; sin embargo, tomaremos en cuenta diferentes criterios relativos a la personalidad de la edad adulta:

- El adulto no sólo es biológicamente capaz de procrear, sino que también tiene la responsabilidad de formar a los hijos, además de mantener una estabilidad afectiva en las relaciones familiares.
- Llega a una plenitud de sus capacidades psicofísicas y continúa desarrollándose por medio de la educación y del trabajo que ejerce.
- Posee un mayor caudal de experiencia, la importancia de esto radica en que el adulto va relacionando las nuevas experiencias con las anteriores y las jerarquiza guiado por su valores. Todo ello se manifiesta en actitudes que favorecen una organización más estable de la conducta.
- El adulto no sólo trabaja, sino que tiene las condiciones necesarias para comprender mejor el significado del trabajo y encontrar en éste un medio para su realización.
- Posee una cosmovisión más detallada del hombre y del mundo, así como una determinada escala de valores para interpretarlos y juzgarlos, lo que le permite "tomar posiciones más o menos conscientes.

Desde el punto de vista psicosocial, la persona adulta es quien ha madurado suficientemente en todos los aspectos de su personalidad, de acuerdo con las pautas y expectativas del grupo social.

Maslow[19] enumera una serie de características que describen a la persona adulta:

1. Una percepción más eficiente de la realidad y relaciones más fáciles con ella.

[19] *Op.* cit., pp. *378-380.*

2. Aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza.
3. Espontaneidad.
4. Concentración en los problemas.
5. Independencia respecto de la cultura y el medio.
6. Apreciación libre, sin rigidez.
7. Horizontes ilimitados.
8. Sentimiento social.
9. Estructura democrática del carácter.
10. Certidumbre ética.
11. Humor sin hostilidad.
12. Creatividad.

Allport,[20] por su parte, resume los criterios de la personalidad madura con las siguientes características:

1. Extensión del sentido de sí mismo.
2. Relación emocional más profunda y estable con otras personas.
3. Seguridad emocional (aceptación de sí mismo).
4. Percepción realista, aptitudes y tareas.
5. Auto-objetividad: conocimiento de sí mismo y sentido del humor.
6. Filosofía unificadora de la vida.

Todos estos rasgos del adulto influyen en su manera de aprender y en las características que posee para ese aprendizaje, las cuales, evidentemente, son diferentes de las que posee el niño o el adolescente, así como también son distintas sus motivaciones. Es conveniente conocerlas, porque de ellas dependerá el enfoque educativo.

Características que influyen en el aprendizaje del adulto

- El pensamiento del adulto es lógico y abstracto.
- Por lo general, la inteligencia y la capacidad de aprender del adulto no declinan simplemente por el aumento de la edad, pues estudios realizados al respecto revelan que la capacidad intelectual, por sí y en sí, no cambia desde los 20 hasta los 60 años aproximadamente.
- Las capacidades mentales del adulto disminuyen con la falta de adiestramiento y, por el contrario, las capacidades utilizadas en una actividad especializada continúan desarrollándose.
- Cuando un aprendizaje no se aplica, tiende a olvidarse.
- El aprendizaje se centra, en gran medida, en la reorganización, transformación o extensión de los aprendizajes anteriores.

[20] *Ibidem*, p. 305.

- El adulto necesita integrar los conocimientos nuevos con las experiencias previas, así como percibir los resultados prácticos y utilitarios de lo que aprende.
- Los resultados del aprendizaje dependen no sólo de la capacidad intelectual, sino también de la motivación y experiencia anteriores, lo cual es muy importante tener en cuenta en la enseñanza de los adultos.
- Al adulto le interesa conocer sus avances, percibir el progreso que ha obtenido con los nuevos aprendizajes, pues esto lo motiva para seguir aprendiendo.
- Las capacidades psicomotrices (rapidez en las reacciones, ejecución de tareas, etc.) tienden a declinar a partir de los 25 años; se piensa que esto se debe no sólo a causas fisiológicas, sino también a mayores exigencias de precisión en la ejecución de las tareas, lo cual puede influir negativamente en el adulto si no se siente seguro de lo que puede hacer.
- La agudeza auditiva disminuye progresivamente con la edad, al igual que la visual, con las consiguientes influencias negativas en la percepción y en el aprendizaje.
- Puede declinar la salud y, en general, la energía del organismo.
- El tiempo transcurrido desde que abandonó la educación formal debilita el hábito de estudiar, a menos que el adulto haya continuado autoeducándose.
- Los conceptos, valores, opiniones, actividades, creencias y hábitos adquieren mayor firmeza y rigidez con la edad; por ello, es difícil para el adulto cambiar antiguas formas de ser, de pensar y de actuar. Todo esto contribuye a la resistencia del cambio.
- El adulto tiene fuertes presiones que le obligan a cambiar, y que provienen de la necesidad de prepararse mejor para la ocupación que desempeña, o por alguna actividad que le significa un mejor nivel y calidad de vida. En estas circunstancias, su tenacidad y motivación por aprender son muy fuertes.
- Los intereses son más estables; sin embargo, los adultos pueden interesarse por nuevas cosas en las que descubren una aplicación inmediata o beneficios concretos e importantes para su desempeño laboral o para su vida personal.
- El adulto posee un autoconcepto consistente y organizado, así como una autoestima que le permite actuar con independencia. No obstante, las experiencias negativas que tuvo en el pasado pueden minar la autoestima, la confianza en sí mismo y la motivación, además de la capacidad de alcanzar determinadas metas, todo lo cual influye negativamente en el aprendizaje.

Características de la educación de adultos[21]

¿Cómo aprende el adulto?

El adulto, como persona madura, posee distintas características físicas, psicológicas y mentales, que lo llevan a aprender y educarse de manera muy diferente a como lo hacen los niños.

En el proceso de aprendizaje, la edad cronológica no es tan importante como la experiencia de vida que ha adquirido la persona y en la que influyen en cierta forma sus características psicológicas. Según algunos autores, el ser humano aprende de la misma manera a cualquier edad, aunque el proceso de aprendizaje varía según la etapa evolutiva. El niño, por ejemplo, aprende por reflejo condicionado, en tanto que los adolescentes y adultos lo hacen mediante el ensayo y el error debido al pensamiento abstracto.

Algunas características que se dan particularmente en la educación de adultos son:

- El aprendizaje se basa en la experiencia previa. Los adultos no necesitan tantas experiencias para comprender nuevos temas o familiarizarse con ellos.
- Tienen la capacidad de prever y planear; pueden recibir instrucciones aun con objetivos remotos.
- Tienen mayor capacidad de selección debido a la facilidad de abstracción, por lo que no se debe forzar la memorización en ellos.
- El comportamiento adulto es más estable debido a la madurez.
- El adulto tiene mayor resistencia a la fatiga, lo que le permite planear sesiones con mayor flexibilidad, motivación, intensidad y duración.
- La atención es muy estable en el adulto, lo que le da una mayor capacidad de aprendizaje.
- Posee mayor capacidad de determinación, no se distrae con facilidad y tiene mayor control de su voluntad.
- Cuenta con mayor capacidad de retención, no sólo en cantidad, sino en durabilidad, lo que facilita el aprendizaje.
- Posee una carga cultural, por lo que no se le puede sugestionar fácilmente, lo que dificulta inculcar determinadas formas de comportamiento, formación de hábitos y actividades.
- Tiene mayor capacidad de síntesis, de asociación, así como de realizar enfoques conceptuales y descubrimientos de semejanzas y diferen-

[21] Sobre este tema también se puede revisar: "La educación permanente en los adultos", en Enciclopedia técnica *de la* educación 1975, vol. VI, parte II, caps. VII-XIX, Santillana, Madrid, pp. 214-376.

cias debido a la mayor capacidad de abstracción, lo que le permite aumentar sus posibilidades de transferencia del aprendizaje.
- Resiente fácilmente las experiencias desagradables, pero también se recupera con la misma facilidad, debido a su capacidad de análisis, racionalización y superación, siempre y cuando se mantengan el interés y la necesidad de estudiar.
- El placer en el adulto se deriva de vivencias de carácter espiritual e intelectual, por lo que las recompensas no tienen que ser palpables.
- Para aprender, requiere menos tiempo y menos práctica. El periodo más propicio para el aprendizaje es de los 15-16 a los 30-35 años.
- El adulto percibe mejor los estímulos auditivos debido a su mayor volumen de experiencias de vida y mayor capacidad para abstraer y asociar conocimientos.

La educación en la edad adulta es importante durante toda la vida.

La edad adulta es el periodo más largo de la vida humana, y abarca por tanto al mayor número de personas. El adulto forma parte de la población activa, la que crea y produce, la que representa la permanencia de la vida social entre los dos extremos generacionales.

En la edad adulta, a la vez educable y educadora, la persona tiene mayor conciencia de su situación, lo que constituye un valor singular para la prospectiva educativa y para el futuro de la humanidad.

Los adultos representan la permanencia, son los que aseguran el cambio, la renovación con libertad y la historicidad de la especie humana.

La educación de adulto es:

- Reparadora; cubre o completa estudios y experiencias que normalmente se realizan en edades anteriores a la adulta.
- De integración en el mundo de valores, en actividades y responsabilidades correspondientes al adulto mismo y en ejercicio de su solidaridad social.
- De actualización de cultura general y profesional en todos los niveles.
- De readaptación y promoción profesional.
- De estímulos a la autoeducación y al correcto empleo del ocio; se orienta a educar la sensibilidad y formación de la personalidad individual.
- Catártica, de eliminación de actitudes negativas para la vida individual y social.

A continuación, describiremos cuatro supuestos sobre el educando adulto y algunas de sus repercusiones en su proceso de aprendizaje.

Concepto de sí mismo

La primera imagen que el niño tiene de sí mismo es la de una personalidad dependiente, cuya vida es manejada por el mundo de los adultos. De esta concepción, el niño pasa, a lo largo de la adolescencia, a ser responsable de conducir su propia vida.

La persona adulta adquiere un estatus y desempeña diferentes funciones: como trabajador, cónyuge, madre o padre, ciudadano, etc., con lo que conforma su personalidad y educación. Por todo esto, necesita ser tratado con respeto, tomar sus propias decisiones y ser visto como un ser humano único. Esto pretendemos cuando nos referimos a educar al individuo para que sea persona humana antes que nada.

El concepto de sí mismo entre el niño y el adulto –sea hombre o mujer– presenta diversas vertientes para la andragogía, tales como:

El clima del aprendizaje. El clima tanto físico como psicológico debe estar orientado a que el adulto se sienta cómodo, aceptado, respetado y apoyado. El trato personal y las actitudes del educador son el factor más importante a este respecto.

La motivación. El adulto aprende aquello que necesita aprender. Por ello, es vital sensibilizar al educando adulto a un proceso de autodiagnóstico de sus necesidades de aprendizaje y, a partir de los resultados que obtengan, iniciar el proceso educativo.

La participación. Es recomendable involucrar a los educandos en el proceso de planeación de su propio aprendizaje, bajo la guía del educador.

El *desempeño del profesional de la educación de adultos.* Su papel primordial es conducir experiencias de aprendizaje y ser la guía en el proceso educativo, además de compartir la función de educador con los educandos.

La evaluación del aprendizaje. En realidad, es un proceso de autoevaluación en donde el educador solamente guía al adulto a identificar el progreso que se ha logrado respecto de los objetivos propuestos.

Experiencia vivida

Todo adulto posee un cúmulo de experiencias que ha ido adquiriendo desde su niñez, que varían en cantidad y son de distintas clases. Las diferencias de experiencias entre el niño y el adulto presentan algunas ventajas para el aprendizaje: el adulto tiene que contribuir al aprendiza-

je de los demás porque posee una rica fuente de vivencias que, al relacionarse con las nuevas experiencias, se vuelven más significativas. Sin embargo, como ya ha adquirido un gran número de hábitos y patrones en su forma de pensar, algunas veces tiende a ser menos abierto y más resistente al cambio.

De estas diferencias de experiencias se derivan dos implicaciones. En primer lugar, debe destacarse el uso de técnicas educativas que aprovechen las experiencias vividas de los adultos, tales como discusiones de grupo, métodos del caso, crítica de incidentes y sucesos; ejercicios de simulación, dramatización, práctica de habilidades, realización de proyectos; métodos de laboratorio, supervisión y consultoría; demostraciones, seminarios, conferencias de trabajo, asesorías, terapia de grupo y desarrollo comunitario. Este tipo de actividades son las que se promueven en la metodología participativa para producir el continuo intercambio de bienes espirituales, los cuales potencian y enriquecen enormemente a las personas que participan.

En segundo lugar, es recomendable iniciar las actividades educativas de adultos con una experiencia que rompa el hielo, por medio de técnicas de integración que ayuden al adulto a vencerse a sí mismo y lograr su participación.

Nivel de preparación o madurez

Así como el niño necesita haber adquirido las bases de una etapa de desarrollo antes de pasar a la siguiente, la persona adulta posee un grado de maduración psicológica y mental que va adquiriendo por medio de los diferentes papeles sociales que va desempeñando (trabajador, cónyuge, madre, padre, hijo, hija, ciudadano, amigo, miembro de una organización o asociación, etc.).

De aquí se desprenden dos aspectos fundamentales:

1. El programa educativo para adultos debe adecuarse al nivel de preparación de los asistentes.
2. La formación de los grupos depende de ese nivel de preparación, así como de los intereses y actividades en común. Para ciertos tipos de aprendizaje, los grupos homogéneos, en cuanto al nivel de preparación, son más efectivos. En otros casos, como por ejemplo en un curso de relaciones humanas, los grupos heterogéneos son preferibles para obtener mejores resultados y lograr el enriquecimiento y perfeccionamiento grupal.

Orientación del aprendizaje

También aquí existe una diferencia significativa con respecto a la educación del niño; mientras que éste aprende con un propósito de aplicar lo que aprendió a futuro, el adulto tiene la perspectiva de la aplicación inmediata de sus aprendizajes, por lo que tiende a relacionar sus actividades educativas con los problemas que se le presenten para dar soluciones efectivas a los mismos.

Las aplicaciones técnicas de este supuesto son:

- Al educar personas adultas, hay que desarrollar experiencias educativas relacionadas con la vida cotidiana, doméstica y de trabajo.
- La organización de los programas educativos debe integrar tanto áreas para la resolución de problemas, como materias de estudio que proporcionen conceptos y criterios.

El diseño de las actividades y experiencias de aprendizaje debe contemplar los problemas y las expectativas que los adultos expongan al iniciar un curso o programa. Para esto, es conveniente realizar un ejercicio de diagnóstico, lo que ayudará a identificar las dificultades y necesidades específicas que se desean resolver.

Educando adulto
- Concepto de sí mismo
- Experiencia vivida
- Nivel de preparación o madurez
- Orientación del aprendizaje

Entre las características fundamentales de la educación de adultos debemos considerar que:

> Toda educación de adultos debe tender a capacitar al individuo para enfrentar y superar los cambios en un mundo que le exige una permanente renovación, de manera que pueda participar en la construcción del mismo de forma responsable y creadora. Al mismo tiempo, debe adquirir una actitud de autosuperación continua que lo comprometa a ser agente de'su propio desarrollo.

La formación de un adulto debe favorecer el desarrollo integral de su personalidad y, a partir de la experiencia y de los conocimientos adquiridos, obtener todos los elementos que harán posible una realización más completa y una adaptación a su medio que sea realista y constructiva.

De aquí que la pedagogía de adultos, antes que un sistema educativo, implique una actitud que debe asumir cada persona frente a la necesidad

impostergable de perfeccionarse, con el fin de desempeñar eficientemente su papel en los distintos ámbitos donde se desenvuelve (laboral, social, cultural, etc.).

La pedagogía de adultos posee las siguientes características:

- Es una educación concreta, real, que retoma las experiencias vividas de los adultos para que el aprendizaje sea más significativo y tenga utilidad práctica, o la posibilidad de una aplicación próxima.
- Se da en un clima de respeto y confianza para involucrar más al sujeto en su propio proceso de aprender.
- Por ser una educación "desescolarizada", no debe perderse la comunicación didáctica, cuya finalidad es estimular a pensar, no trasmitir conocimientos para que el alumno los memorice y los reproduzca. No hay que olvidar que el adulto ha perdido hábitos de estudio.
- Es una educación flexible.
- Viene a cubrir las lagunas en el aprendizaje que puede tener el adulto.
- Es un proceso que posibilita la adquisición o modificación de conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de toda la vida.

La escuela para adultos debe ser necesariamente una escuela diferenciada, en función de las necesidades existenciales de los alumnos.

Principios pedagógicos

Entre los principios básicos que toda educación permanente y de adultos debe considerar, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, están:

Adecuación en el nivel respectivo. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del nivel real de conocimientos, expectativas y experiencias previas que posee el adulto; si el grado de exigencia hacia el adulto está muy por encima de sus capacidades, se puede frustrar y bloquear la posibilidad de aprender; si está muy por debajo, puede producir desinterés y fastidio. Por tanto, es fundamental hacer un sondeo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita al educador detectar el nivel en que se encuentran los educandos, así como sus posibilidades, diferencias y ritmo de aprendizaje. De esta manera, las posibilidades de éxito serán mayores.

El punto de vista o actitud del adulto. Es necesario entender cuál es la apreciación que el adulto tiene respecto del aprendizaje y cuál es su actitud frente a éste; debemos conocer si la persona está dispuesta y abierta al cambio, pues de esta forma será más fácil captar su atención e interés. El profesional de la educación debe mostrar la realidad objetivamente, eliminar los posibles prejuicios que tenga el adulto, y propiciar un clima de respeto, confianza y cooperación.

Niveles superiores de aprendizaje. Debido al tipo de pensamientos del adulto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe darse en forma lógica y promoviendo niveles superiores de aprendizaje como la reflexión, el análisis y la síntesis, respetando el diferente estilo de aprendizaje de los adultos.

Aplicación de lo aprendido. Un conocimiento o habilidad que se aplica de inmediato, se fija mejor; por tanto, deben buscarse oportunidades en las que el adulto practique lo aprendido. Así se favorece la retención y fijación del aprendizaje. Éste ha sido un principio de acción infalible: si en la educación de adultos se combinan actividades prácticas con conocimientos en una forma dosificada, el aprendizaje será mucho más efectivo.

Aprendizaje multisensorial. Al combinar actividades durante la enseñanza, se involucran el mayor número de sentidos, lo cual favorece el aprendizaje; por esto, se deben planear todas las actividades y recursos que se puedan utilizar. Por ejemplo, en un taller de cocina se puede trasmitir el conocimiento de la vida familiar, mostrar el procedimiento o habilidad de una técnica culinaria, probar el platillo, observar la combinación de colores y texturas de los alimentos, registrar la receta, etcétera.

Aprendizaje activo. Aprender activamente es aprender haciendo. El adulto no sólo debe escuchar y ver pasivamente, sino participar, discutir, reflexionar, actuar a partir de problemas concretos y significativos para él, descubriendo al mismo tiempo la manera en que puede aplicar los nuevos conocimientos en su vida práctica.

Aprendizaje total o parcial. Al tomar en cuenta la capacidad del adulto de percibir la realidad como un todo organizado, los conocimientos se le pueden presentar divididos en partes lógicas o como una unidad.

Satisfacción de necesidades, intereses y propósitos. Cuando se permite al adulto satisfacer una necesidad, interés u objetivo mediante una actividad de aprendizaje, ésta se vuelve más efectiva; por ello, la enseñanza debe partir de la situación concreta del adulto.

Conciencia del progreso. El aprendizaje se facilita cuando el adulto se da cuenta de que su esfuerzo lo conduce a resultados positivos, acordes a sus necesidades y expectativas. Por eso, se debe fomentar la autoeva-

luación en el adulto e informarle oportunamente sobre su nivel de progreso.

Motivación hacia el aprendizaje. El adulto presenta dificultad para modificar conductas; sin embargo, cuando descubre los beneficios que le puede significar el nuevo aprendizaje, su motivación e interés son muy fuertes.

Los sentimientos. Propiciar sentimientos como respeto, generosidad, simpatía, amistad y entusiasmo, produce un clima de serenidad, confianza y bienestar, lo cual favorece la calidad y profundidad del aprendizaje en el adulto.

Éxito y **fracaso.** El aprendizaje provoca en la persona adulta la sensación de satisfacción, lo que contribuye a reafirmar su autoconcepto y autoestima; una situación contraria puede influir negativamente en el adulto y también en el aprendizaje.

Aprendizaje en grupo. Es muy eficaz porque promueve en los adultos el intercambio de ideas por medio del diálogo, crea un clima favorable para el cambio de conductas y facilita el aprendizaje crítico, sobre todo si el profesional de la educación propicia la interacción espontánea y sin demasiadas interferencias.

Aprendizajes permanentes. El profesional de la educación debe ayudar al adulto a asumir una actitud de apertura hacia el aprendizaje, y orientarlo en la adquisición de métodos de análisis y experimentación con base en el ensayo y el error, que le permitan continuar aprendiendo mediante la solución de problemas diarios.

Por lo anterior, la educación del adulto puede concebirse sobre la base de los siguientes principios vitales:

- Aprender haciendo.
- Tomar en cuenta las necesidades e intereses de cada persona.
- Tomar como base del aprendizaje la experiencia y el pensamiento lógico.
- Promover la participación, el intercambio de conocimientos y las experiencias.

Características del adulto

Edad	*Desarrollo físico*	*Desarrollo cognoscitivo*	Desarrollo *social*
Juventud 18-22	No hay cambios físicos reales, aunque pueden continuar las últimas transformaciones y algunos otros cambios para aquellos jóvenes que experimentan una pubertad tardía. Se alcanza el punto más alto de la capacidad sexual (en especial en el caso de los varones) durante este periodo. Esta etapa puede presentar un gran desempeño de algunos esfuerzos físicos que comprenden, entre otras facultades, la velocidad	Las operaciones formales consolidadas se siguen desarrollando en algunos jóvenes. Las relaciones se consideran como fundamentalmente recíprocas y otros individuos se distinguen como productos complejos de sus propias historias. No toda la gente joven alcanza estos niveles de razonamiento	La crisis de identidad queda resuelta para muchos jóvenes al desarrollar nuevos conceptos de sí mismos –las identidades ocupacional, religiosa y sexual se forman en este periodo–. Las relaciones íntimas –tanto con la posible pareja como con los amigos– también se entablan en estos años, supuestamente como resultado de la identidad madura y de los nuevos niveles de entendimiento en lo referente a la naturaleza de las relaciones
Madurez o edad temprana 22-40	Función máxima en la mayoría de las capacidades corporales: número máximo de células, papilas gustativas, reflejos, etc. El punto máximo de la capacidad usualmente se considera que se da entre los 25 o 30 años, aun cuando es antes en el caso de algunas funciones y después en el de otras	Las operaciones formales están en su lugar, por lo menos para algunos adultos: el máximo de desempeño mental en la mayoría de los adultos se da en este periodo, ya sea que estén usando las capacidades ejercitadas óptimamente o las no ejercitadas. Alguna disminución en las medidas de las pruebas mentales que requieren de rapidez, o en las de la inteligencia fluida o líquida, pueden ocurrir en la parte final del periodo	Según al patrón clásico, este periodo comprende el matrimonio y el nacimiento de todos los hijos. Suele asociarse a una alta satisfacción marital inicial y luego a una disminución por el resto del periodo. La satisfacción por el trabajo normalmente es baja al principio, pero va aumentando en forma estable de los 22 a los 40 años. Hay un fuerte énfasis sobre el logro en el trabajo en estos años, en especial en el caso de los hombres

Edad adulta o madurez media 40-55	Pérdida continua de las capacidades físicas en algunas áreas, siendo acelerada la pérdida de las células. El grado de merma física está influido considerablemente por el ejercicio óptimo de las capacidades. El climaterio ocurre tanto en los hombres como en las mujeres, comprendiendo una pérdida gradual de las hormonas sexuales. En las mujeres, hay también una pérdida de la capacidad reproductiva	Reducción gradual y continua de algunas medidas mentales –las que requieren el empleo de la inteligencia fluida, en particular la rapidez–, pero poca o ninguna reducción en la inteligencia ejercitada o cristalizada. El aumento en la creatividad puede ocurrir para muchos adultos en este periodo	Etapa de la integridad *vs.* desesperación. Este es un periodo de alta satisfacción en el trabajo y en el ámbito marital. Los hijos han partido; sin embargo, es también un periodo de problemas generacionales con exigencias por parte tanto de los padres como de los hijos. El matrimonio también puede mostrar una pérdida en las expresiones de cariño. La importancia de la amistad parece aumentar, y tanto para los hombres como para las mujeres hay señales de un entrecruzamiento en el logro y énfasis afectivo, lo cual lleva a una mayor androginia psicológica en ambos sexos
Edad adulta avanzada 65-75	Mayor disminución de las funciones, tales como la pérdida de la agudeza visual, del oído, del aprovechamiento de oxígeno, del número de papilas gustativas y del cabello. El grado de ejercicio de las capacidades físicas también influye en la proporción de la reducción	Signos heterogénicos, pero parece haber cierta pérdida en la función cognoscitiva (a menos que sea ejercitada o que se trate de una capacidad práctica) Estructuralmente se aprecia una merma en las formas más complejas de pensamiento, pero éstas pueden ser retenidas mediante el uso práctico y constante	Por lo regular, se mantienen los contactos sociales, en particular con la familia. Los amigos son importantes aquí, especialmente para apreciar las satisfacciones de la vida. Pocas pruebas de alguna separación o "rompimiento de compromisos". La jubilación, que ocurre durante esta época en la mayoría de los adultos, parece causar relativamente pocos traumas

INTEGRACIÓN PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE PARA EL CAMBIO

La experiencia docente exige un alto desarrollo de la creatividad para el logro de aprendizajes significativos, en donde el trabajo del discente sea realmente productivo y benéfico para ellos, aprendan a conciencia y que les sirva lo aprendido en su maduración personal.

La tarea del profesional de la educación es desarrollar las experiencias de aprendizaje que lo alejen de la simple reproducción de lo aprehendido, pues el aprendizaje debe ir dirigido a la creatividad y a la apertura para el cambio, profundizando y estudiando la esencia de lo que debe permanecer, y actualizando lo que debe modificarse en un contexto eminentemente cambiante de desarrollo científico, técnico y tecnológico.[22]

Una experiencia de la habilidad didáctica de la integración para el logro de aprendizajes ante el cambio es desarrollar el pensamiento divergente, con la posibilidad de desarrollar alternativas educativas y de innovación y no quedarse solamente en un pensamiento convergente de reproducción, de copia o de repetición, actividades que, aunque necesarias para afianzar aprendizajes mecánicos y el desarrollo de habilidades básicas, deben permitir la entrada también al aprendizaje creativo por medio de la divergencia.

Para Guilford,[23] el **pensamiento convergente** es el proceso intelectual que el organismo realiza sobre una información dada (materia prima) para producir una información (resultado) determinada completamente por la primera información.

El pensamiento convergente en el aula se manifiesta cuando el docente hace una pregunta y espera sólo la respuesta correcta. La convergencia sigue pautas trazadas y se avanza en el sentido impuesto por las premisas y condiciones previas con base en un objetivo previsto. Determina, además, la deducción con base en la información recibida; con este fin, la tarea del discente se concentra en una sola labor para encontrar la respuesta adecuada, y es obvio que este pensamiento convergente cobra una relevancia fundamental que exige un pensamiento riguroso, como la matemática, la lógica, la ingeniería; el discente convergente reproduce las enseñanzas recibidas, es un buen estudiante que no plantea problemas en el aula.

[22] *Cfr.* F. Altrejos y cols., Lo *permanente y lo cambiante en la educación,* p. *13.*

[23] Joy Paul Guilford, psicólogo contemporáneo, reconocido por haber estudiado en 1959 en su obra *Personality* el dominio mental en dos de sus componentes: la inteligencia y la creatividad. Guilford, como la mayoría de los psicólogos de la primera mitad del siglo XX, defiende una concepción unitaria de la inteligencia. Las investigaciones de Guilford sobre las operaciones mentales lo llevaron a afirmar que todo comportamiento mental es una operación que se apoya en un *contenido,* y la consecuencia es un *producto.* Guilford concibe el pensamiento convergente y divergente en el nivel de las operaciones.

El **pensamiento divergente** exige una conducta eminentemente creativa. Guilford explica la divergencia como el proceso intelectual que el organismo realiza a partir de una información dada (materia prima) que tiende a producir variedad y cantidad de información (resultado) partiendo de la misma información.

Mientras que en el pensamiento **convergente** se buscan *imperativos lógicos*, en el **divergente** se da una búsqueda de *alternativas lógicas*.[24]

El pensamiento divergente es un proceso encaminado a buscar algo nuevo partiendo de contenidos anteriores. Esta forma de actuación mental se caracteriza por la búsqueda, ante un problema de las posibilidades e inhabituales soluciones.

Para el propio Guilford el pensamiento divergente es la raíz de las innovaciones que genera nuevas alternativas de solución a los problemas.

El pensamiento divergente se caracteriza por:

- La productividad o fluidez para comprobar la capacidad de generar ideas.
- La flexibilidad para determinar la habilidad en buscar la solución en campos distintos. Se opone radicalmente al concepto de rigidez.
- La originalidad para valorar el número de ideas verdaderamente nuevas.
- La elaboración personal, pues trata de comprobar la riqueza de detalles que matizan la intuición original con la finalidad de generar una conducta creativa.

El *pensamiento divergente* requiere la producción de múltiples soluciones posibles en lugar de una única respuesta correcta. Exige desarrollar una conducta creativa con base en sus propias y diversificadas respuestas, a partir de una elaboración personal.

El aprendizaje para el cambio debe estimular y fomentar los comportamientos creativos, para lo cual es necesario generar ambientes de aprendizaje que animen a los discentes a hacer preguntas, las cuales se deben respetar, sin ignorarlas o ridiculizarlas. El aprendizaje para el cambio debe

[24] *Vid.* Modelo tridimensional del intelecto, en J. P. Guilford, *La naturaleza* de la *inteligencia humana,* McGraw-Hill, Nueva York, 1967.

generar un proceso de enseñanza en el cual se aporte algo personal, valioso e innovador, además de diseñar experiencias de aprendizaje que propicien las aportaciones originales como medio para lograr aprendizajes innovadores y con base en la solución de problemas.

El profesional de la educación que es creativo, transforma y traslada la información a contextos propios, para después adecuarla al discente. El docente creativo, además de apoyarse en imágenes, comparaciones, aplicaciones, yuxtaposiciones, o una serie de datos u otros recursos didácticos, tiene como reto auténtico capacitar a los discentes para aprender, reaprender y desaprender permanentemente. Y esto se logra en un ambiente de aprendizaje imbuido de confianza y respeto, enseñándoles a aplicar sus conocimientos, a perder el miedo y a ser capaces de proponer su propio punto de vista, a buscar la información necesaria y suficiente con el máximo rigor científico, a seleccionarla, a tener un espíritu crítico positivo, a buscar nuevas vías, nuevas aplicaciones, nuevas soluciones, y a detectar problemas; es decir, enseñarles a pensar y aprender a conciencia.

La educación creativa exige formar personas:[25]

- Dotadas de iniciativa.
- Con alternativas educativas y variedad de recursos.
- Que afronten problemas de relación personal o interpersonal.
- Con capacidad para actualizarse al cambio.

Educar creativamente es educar para el cambio, capacitar para la innovación y formar el pensamiento divergente.

Educar creativamente es enseñar a leer la realidad, interpretarla y configurarla a partir de aprender a producir respuestas y no de reproducirlas; cuando el docente conduce a sus estudiantes por este camino, les genera confianza en sí mismos, con el fin de que obtengan seguridad y autonomía en una participación del docente y de los discentes real y positiva, con base en una comunicación de aceptación que disipa dudas y temores gracias al proceso de reflexión emprendido y con ello promoviendo la **elaboración personal.**

La investigación e innovación educativa del docente debe promover auténticos aprendizajes para el cambio; asimismo, se constituye en una habilidad didáctica esencial en las tareas y competencias del profesional de la educación.

[25] Sobre este tema también se puede revisar: G. Sefchovich, Creatividad para adultos, Trillas, México, 1993, p. 169; E. De Bono, Seis pares de zapatos para la acción, Paidós, México, 1992; E. De Bono, Seis sombreros para pensar, Granica, Barcelona, 1998; E. De Bono, El pensamiento *creativo*, Paidós, México, 1992.

8

Habilidades docentes

TAREAS Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE

La habilidad docente se desarrolla en el contexto de la tríada del proceso enseñanza-aprendizaje y se ubica en el hecho educativo, es decir, en la interacción del docente y del discente.

Las habilidades básicas para la docencia son:

Cognoscitivamente, el docente debe tener una sólida formación axiológica, así como una valoración correcta de la dignidad humana, además de un compromiso con la verdad, para lo cual es necesario profesionalizar su tarea docente para alcanzar el buen gobierno con el fin de lograr aprendizajes significativos.

Afectiva y socialmente, el docente debe generar una actitud incondicional de servicio, mediante la búsqueda de una mejora personal de forma integral; debe generar una actitud de respeto y confianza hacia sus educandos, estableciendo relaciones interpersonales, y, sobre todo, debe estar consciente de que su papel de guía le exige ser auténtico ejemplo de coherencia para sus educandos. En esencia, debe desarrollarse con un espíritu profesional.

La habilidad que se espera de un docente es la de guiar al grupo con sensibilidad para ayudar a potenciar capacidades y superar las limitaciones de sus educandos. Para ello, debe desarrollar las habilidades didácticas que le permitan conocer a sus educandos, para llevar a la práctica estrategias de enseñanza y ofrecer estrategias de aprendizaje, estimulándolos

y animándolos al logro de aprendizajes significativos que auténticamente los forman para la vida, usando la metodología y los recursos didácticos adecuados.

Las habilidades básicas para la docencia son:

- Cooperación y actitud democrática.
- Benevolencia y consideración para los educandos.
- Paciencia.
- Amplitud de intereses.
- Apariencia personal y modales agradables.
- Honradez e imparcialidad.
- Sentido del humor.
- Buena disposición.
- Constancia en la conducta.
- Interés en los problemas de los educandos.
- Flexibilidad.
- Uso de la alabanza y el aprecio.
- Eficiencia en la enseñanza.

MODELO DE DOCENCIA[1]

La acción educativa debe realizarse por medio de la docencia, la cual tiene como principal objetivo el logro de "aprendizajes significativos", es decir, los que realmente sean aprehendidos, que dejen huella y que sean profundos. En esencia, que sean interiorizados y adoptados a título personal para hacerlos vida y traducirlos en actos. Una ley fundamental de aprendizaje es que es eminentemente individual; aunque se lleve a cabo y se facilite hacerlo en grupo, el aprendizaje es siempre personal.

La docencia cubre varios aspectos, entre los que podemos señalar cuatro de vital importancia para el trabajo del profesional de la educación:

1. *Intencionalidad.* Entendida como conjunto de intenciones valiosas; el educador debe tener una intención muy clara de lo que pretende lograr con su acción educativa. Esta intencionalidad va más allá de los propios objetivos educativos, es decir, son objetivos "tendencia" que van mucho más allá de lo tangible y que nos hacen ser mejores personas.

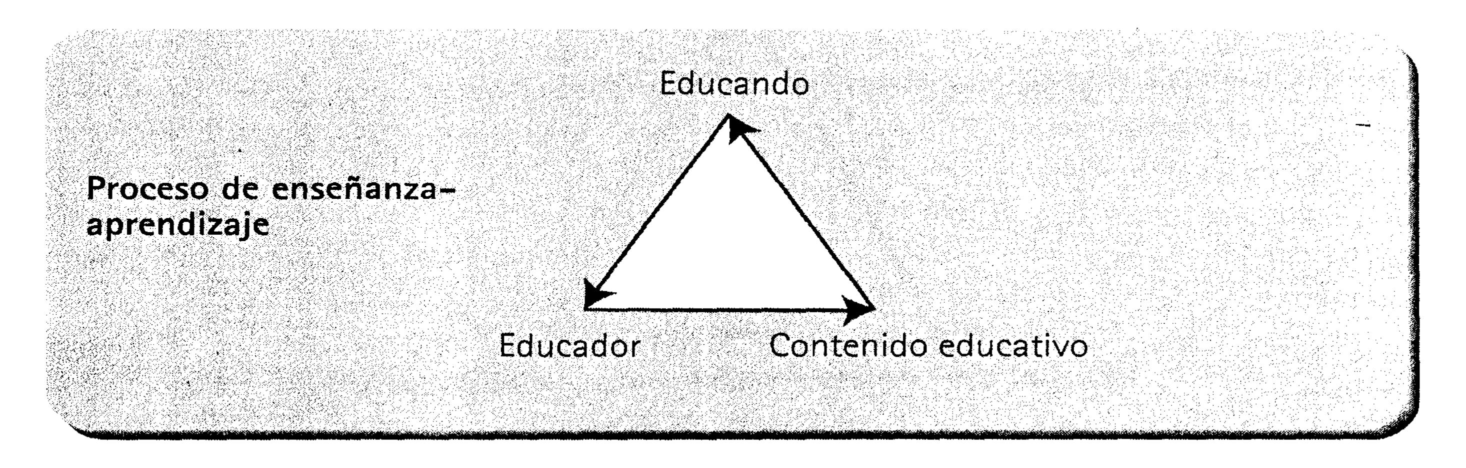
[1] En la década de 1980 los investigadores –entre ellos Martimiano Arredondo– del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, hoy desaparecido, presentaron algunos elementos para conformar un modelo de docencia universitaria.

2. *Interacción.* Se ha de producir una acción educativa interactiva que permita, por un lado, establecer una empatía entre los participantes y, por otro, la interacción de los contenidos educativos de manera que el educador sea capaz de guiarlos y orientarlos, y el educando de asimilarlos.
3. *Circunstancialidad.* El educador debe conocer y adaptarse a los espacios educativos, es decir, donde se realiza la acción educativa, así como a las circunstancias del lugar, estado y disposición en que se encuentren las instalaciones, y, aunque éstos no sean favorables, el educador debe aprender a moldearse a ellos en cualquier situación o circunstancia.
4. *Instrumentación didáctica.* Debe conocer y llevar a cabo los cuatro momentos didácticos –diagnosticar, planear, realizar y evaluar–, además de responder a las siete preguntas que comprenden los elementos didácticos, indispensables para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

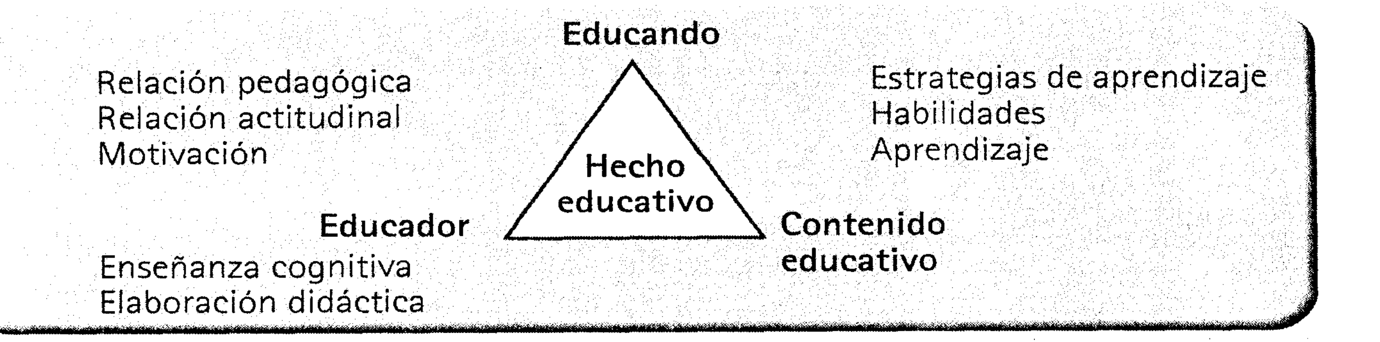
ESPACIO EDUCATIVO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Se deberá conocer el espacio educativo para realizar su tarea en forma profesional; para ello, es necesario considerar en forma global toda la estructura del proceso enseñanza-aprendizaje que comprende todos los hechos educativos.

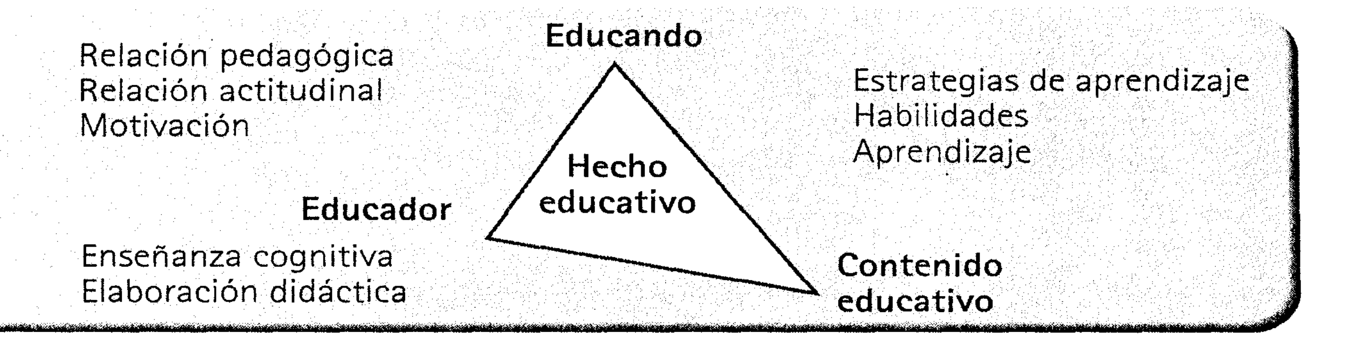
Esta es la primera estructura:



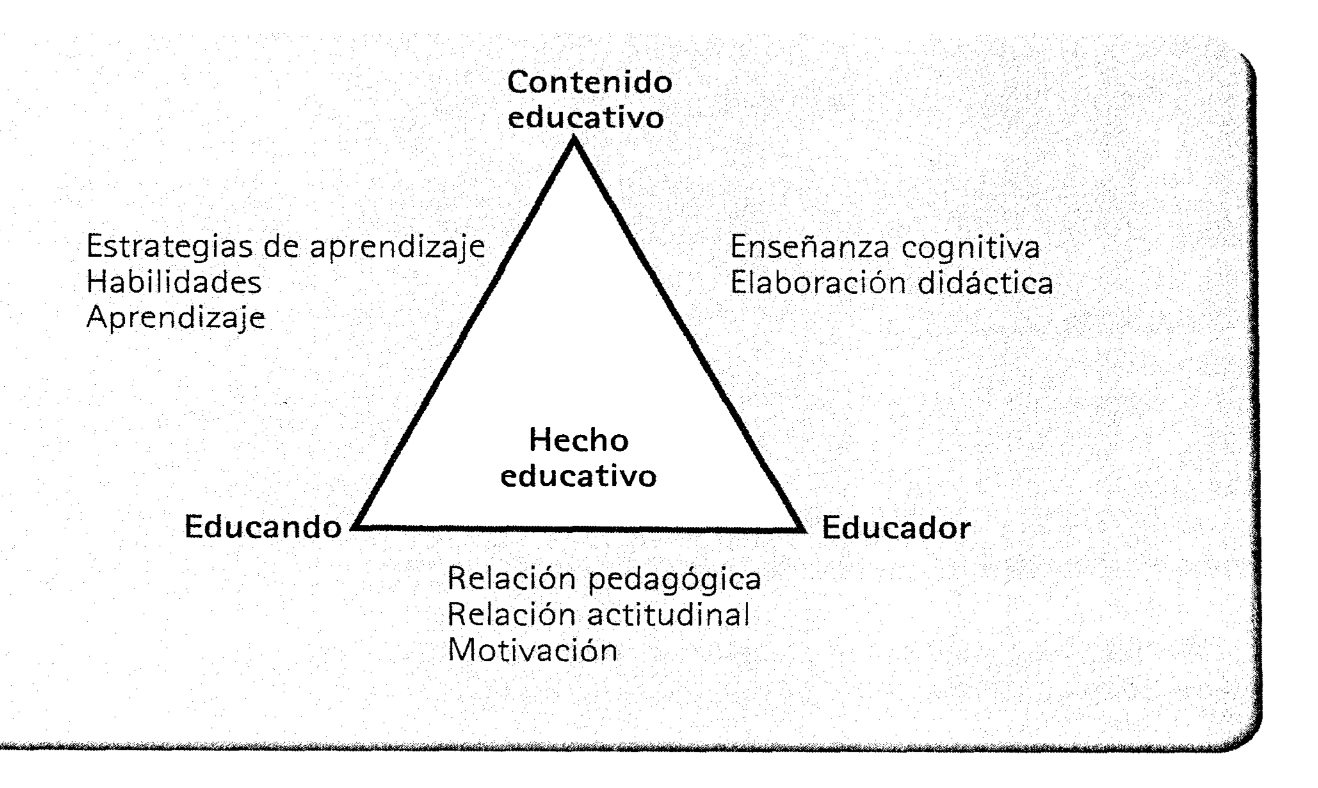
El hecho educativo se realiza con estos tres elementos en cualquier aprendizaje. Una segunda opción de esta tríada es:



Una tercera opción de esta tríada es:



Una cuarta opción de esta tríada es:

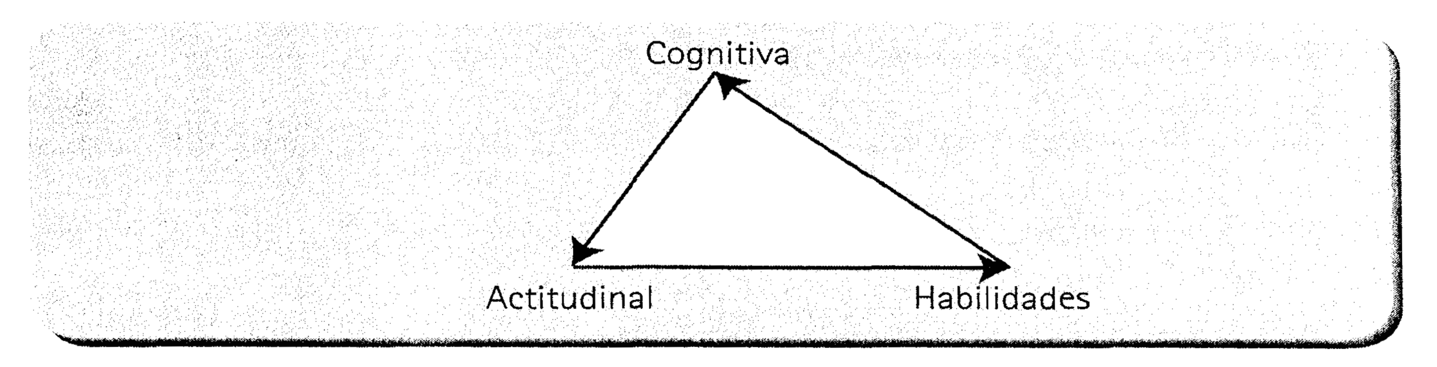


La presentación de estos esquemas hace referencia a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y no estático.

Estructura de relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje.

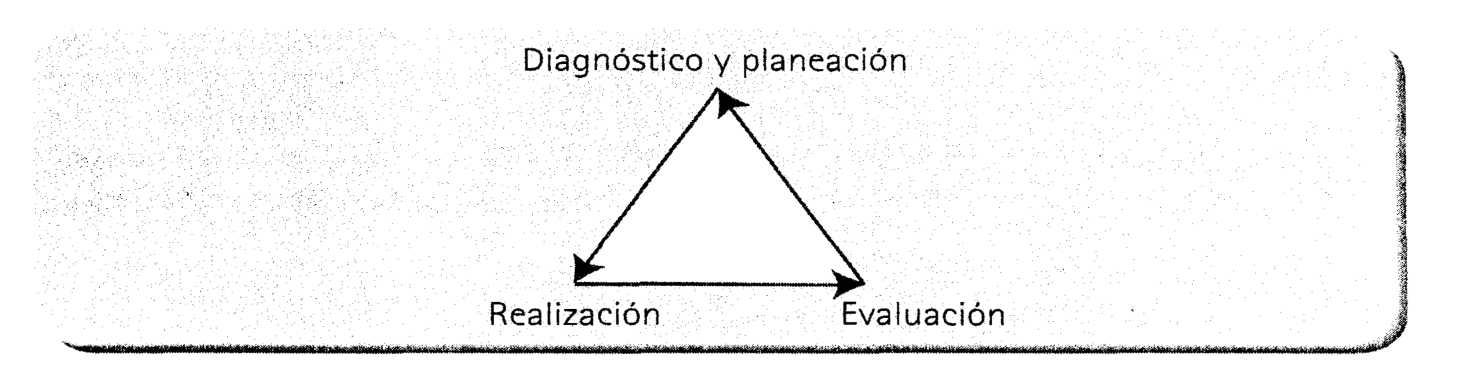
Relaciones	*Relaciones educador-contenidos educativos*	*Relaciones educando-educador*	*Relaciones educando-contenidos educativos*
	Enseñanza	Motivación	Aprendizaje
Procesos Dinámicos	Cognitiva	Actitudinal	Habilidades
	Elaboración didáctica	Relación pedagógica	Estrategias

La segunda estructura comprende las tres áreas de desarrollo:



El profesional de la educación debe dominar los contenidos educativos, así como generar las actitudes positivas propositivas personales de los educandos y desarrollar las habilidades intelectuales y manuales. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje que realice, debe tener en cuenta estas tres áreas de desarrollo.

La tercera estructura considera los momentos didácticos:



Toda acción educativa se realiza en un espacio educativo conformado por estas tres estructuras, y, aunque cada una de ellas sigue su propio proceso de desarrollo y a la vez hay interrelación con las otras dos estructuras, todas se caracterizan por su independencia recíproca con un proceso de desplazamiento permanente.

Sólo a partir de esta combinación, el profesional de la educación puede cumplir con eficacia su acción educativa y ofrecer una educación integral.

HABILIDADES DOCENTES

Las habilidades docentes[2] básicas que el educador debe desarrollar para lograr que aquello que enseña sea realmente motivante y conseguir un aprendizaje significativo, son:

1. Inducción.
2. Comunicación verbal y no verbal.
3. Variación del estímulo.
4. Formulación de preguntas.
5. Refuerzo verbal y no verbal.
6. Integración.
7. Organización lógica.

INDUCCIÓN

Es fundamental que el educador destine tiempo a la preparación de los contenidos educativos para el aprendizaje de sus educandos. No es suficiente hacer breves introducciones, esperando captar con esto la atención de los educandos, por lo que la primera habilidad que debe adquirir y perfeccionar es la inducción.

Esta habilidad representa el momento decisivo en que el educador capta la atención de los educandos. Con la inducción se brinda una preparación para el nuevo conocimiento y se genera su interés, volviéndolo receptivo.

La habilidad de la inducción es como una "puerta" cuyo panorama ofrece el tema que se va a tratar. El color de esa puerta, el tamaño y la originalidad, captarán la atención y el interés del educando, quien necesita elementos atractivos que lo motiven para "querer entrar"; el educa-

[2]Estas siete habilidades están propuestas en el libro: P. Ducoing Watty, M. Landesmann Segal, *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa,* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996.

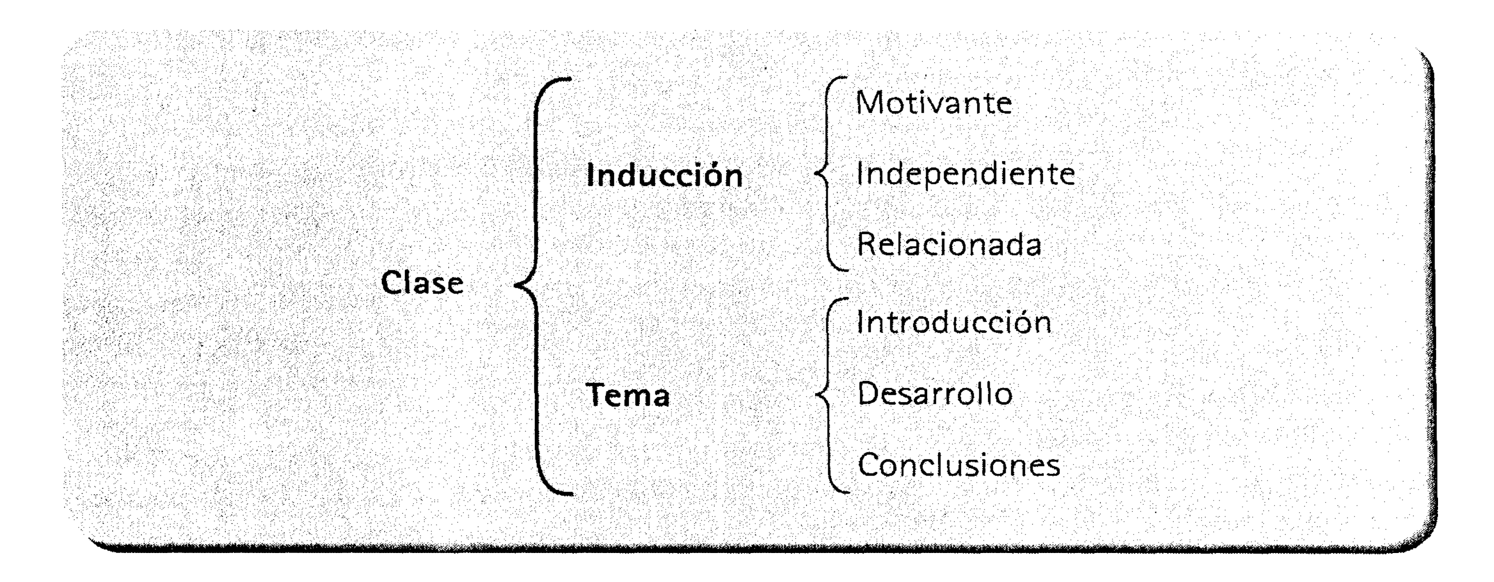
dor es el encargado de hacer atractiva esa puerta y generar una motivación que logre captar la atención del grupo.

El propósito principal de la inducción es lograr que el educando se interese en el tema, es decir que la *inducción tiene que ser motivante.*

Es importante notar la diferencia entre inducción e introducción. La primera no forma parte del contenido central del tema, mientras que la segunda sí. En ese sentido, *la inducción es independiente.*

Si se inicia con un tema aparentemente independiente y se establece una relación con el tema por tratar, es mayor la probabilidad de atraer la atención de los educandos y darles seguridad porque se aclaran los objetivos del aprendizaje. Por eso se afirma que *la inducción es relacionada.*

La inducción se debe efectuar al principio de cada clase; sin embargo, también es necesaria al iniciar un nuevo tema dentro de la misma clase, y debe servir para relacionar el material nuevo con el anterior.



La práctica de la inducción ayuda al educador a preparar a los educandos para el tema, induciéndoles a obtener el máximo provecho en el aprendizaje.

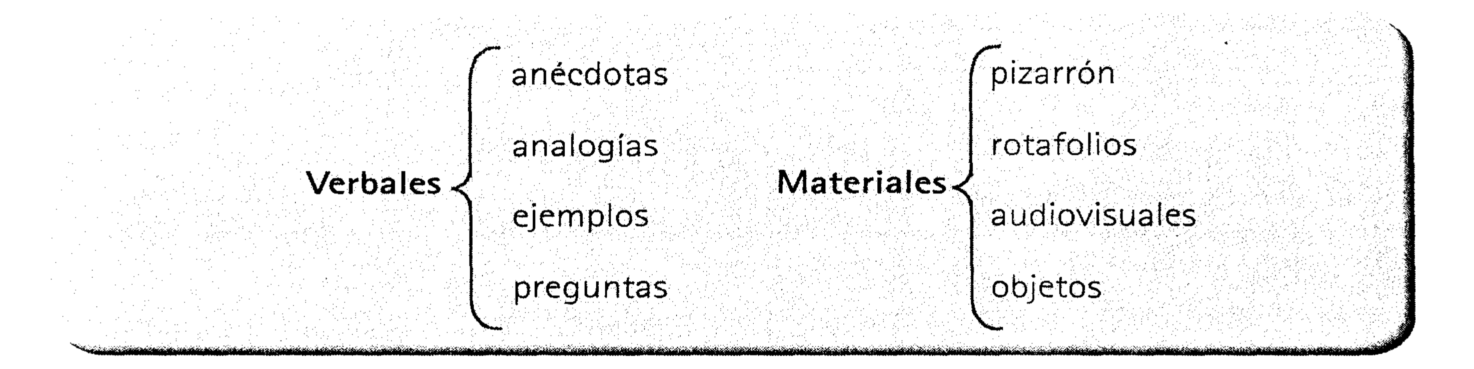
En las sesiones de microenseñanza de cinco minutos, el educador debe tratar de hacer la inducción estableciendo la relación con el tema.

Tipos de inducción

Pueden emplearse dos tipos de inducción: verbal y material.

Las inducciones verbales son aquellas que se pueden hacer mediante el uso de anécdotas, analogías, ejemplos, preguntas, etcétera.

Las inducciones materiales son aquellas en las que el educador, además de apoyarse en una inducción verbal, lleva algo a la clase para despertar la curiosidad y la atención de los participantes. Este tipo de inducción se puede hacer por medio de un objeto, un pizarrón o rotafolios, o por medio de materiales audiovisuales.



Comunicación

Existen personas que se creen excelentes comunicadoras sólo porque hablan todo el tiempo sin parar. No obstante, la verdadera comunicación entraña mucho más que eso, pues aunque es esencial en la vida de todo ser humano, esto no significa que la sepamos utilizar adecuadamente.

El caso de Demóstenes resulta ilustrativo porque se propuso vencer sus dificultades al hablar y convertirse en un buen orador. En la trasmisión del saber estamos ante un reto semejante. El proceso de la comunicación se efectúa si existe un trasmisor, un receptor y un mensaje. Una clase tiene estos tres elementos: el educador, los educandos y el contenido educativo, pero es indispensable que el educador no distorsione el contenido, pues afectaría todo el proceso comunicativo. De ahí la necesidad, para quien enseña, de dominar las técnicas de la comunicación, la cual, de manera general, puede ser de dos formas: verbal y no verbal.

Comunicación verbal

El **estilo.** Un buen expositor utiliza una forma sencilla, lógica y clara para expresar una idea; habla normalmente, sin actitudes teatrales exageradas, y da el énfasis necesario a las expresiones. Físicamente actúa con naturalidad frente al auditorio, es decir, sin rigidez en sus movimientos, sin la inmovilidad característica de los expositores que se "siembran" en un solo lugar, o que se "atornillan" en la silla del escritorio.

La voz:

El volumen: el volumen de la voz debe ser adecuado al tamaño y a las condiciones acústicas del salón. Una buena norma es cerciorarse de que todos los educandos nos escuchan perfectamente, y adecuar el volumen a esta exigencia.

El *tono:* un solo tono es monótono, por lo que es necesario cambiar de tono, adecuándolo al énfasis que se quiere dar a las ideas.

La velocidad: el educador debe combinar la velocidad de su exposición con una clara pronunciación, según la complejidad de la idea. Es esencial lograr una velocidad adecuada con una correcta pronunciación y la repetición necesaria para aclarar o subrayar ideas.

Terminología. Se deben utilizar términos sencillos, que estén al alcance de la comprensión de los participantes. El lenguaje es particularmente importante cuando nos dirigimos a personas con escasa instrucción, por lo que debemos cerciorarnos de que nos estamos explicando.

Cuando sea necesario, hay que introducir términos técnicos explicando claramente su significado y utilizándolos en expresiones que aclaren la idea.

Asimismo, cuando sea posible conviene utilizar sinónimos haciendo la correspondiente explicación.

Vicios que se deben evitar:

- Titubear; hacerlos da la sensación de inseguridad.
- Las muletillas como "este", "jeh?","bien", "mm", "¿verdad?", etcétera.
- Las palabras innecesarias.
- Las expresiones extrañas frente al auditorio, así como la complejidad académica, los tecnicismos o regionalismos.

Recomendaciones adicionales:

- Hablar con entusiasmo.
- Para evitar la fatiga del auditorio, conviene emplear esporádicamente el buen humor y relatar anécdotas ilustrativas e interesantes en relación con el tema.

Naturalmente, todos estos recursos deben prepararse con anticipación e incluirse en el plan de exposición.

Comunicación no verbal

Prestancia. Por prestancia se entiende la actitud física y mental del educador, la cual influye de manera decisiva en el ambiente de la exposi-

ción, pues, dependiendo de esta actitud, la clase puede ser aburrida o muy amena. La prestancia se apoya en los siguientes elementos:

- Dirigir constantemente la mirada al auditorio y, provisionalmente, a una persona.
- Eliminar movimientos que puedan distraer a los participantes, como jugar con el gis o con las llaves.
- Emplear ademanes en concordancia con la idea que se requiere enfatizar, por ejemplo: cerrar el puño para demostrar firmeza, fuerza o enojo; encoger los hombros y contraer el rostro para expresar dudas, etcétera.
- Mantenerse en pie con garbo, en una posición que demuestre seguridad y confianza.
- Moverse y dirigirse a todo el grupo.

VARIACIÓN DEL ESTÍMULO

Un experimento publicado en *Psychology Today* relata el caso del doctor García, actor profesional que, sin tener el más mínimo conocimiento de física nuclear, se aventuró a dar una conferencia sobre el tema, con sólo haberla memorizado. El doctor García dominaba a la perfección el arte de captar la atención de los oyentes y así lo hizo, desplegando una amplia gama de actitudes verbales y no verbales distintas. Los educandos se sintieron atraídos hacia la exposición del tema y al final calificaron su presentación como excepcional, y opinaron: "es el mejor maestro que hemos tenido".

Con este ejemplo no pretendemos restar importancia al conocimiento del tema, pero sí queremos hacer énfasis en la efectividad de usar una variedad de estímulos al presentar una clase.

Si el educador varía la entonación, junto con su actitud y prestancia, puede conservar mejor la atención de los participantes, ser ameno y favorecer el aprendizaje. Esta variación de la conducta consiste en la habilidad de combinar distintas técnicas verbales y no verbales.

Variación del estímulo por medio de una técnica verbal

Enfoque. Frecuentemente, durante una sesión, el educador busca conducir la atención del grupo a un punto en particular; este acto de llamar la atención hacia un aspecto específico lo hemos llamado "enfoque". El enfoque verbal se demuestra por medio de expresiones como: "pongan especial atención en esto", "vean el dibujo en la página 71", "escuchen atentamente esto".

Estilos de interacción. Los monólogos del educador generalmente provocan aburrimiento; de hecho, el excesivo uso de un solo estilo de interacción se vuelve rutinario y aburrido; para evitar esto, el educador puede emplear varios estilos de interacción en el salón de clase:

- Educar-grupo: el educador expone su clase o hace una pregunta a todo el grupo, sin concentrarse en una persona en particular.
- Educador-educando: el educador dirige un comentario o una pregunta a una persona, recibe la respuesta, y sigue con una serie de preguntas a la misma persona o a otras diferentes, tratando de que el grupo profundice en sus conocimientos.
- Educando-educador: el educador puede alentar a los educandos a preguntar, fomentando así que la iniciativa venga del grupo y no de él.
- Educando-educando: el educador, después de formular una pregunta, se abstiene de hacer comentarios acerca de la respuesta, y puede involucrar a los educandos en un diálogo, dedicándose a dirigir la discusión. Una vez comenzado, este tipo de interacción se centra principalmente entre los educandos.

El contenido y los objetivos de una lección son los que dictan los estilos de interacción que se emplea, por lo que el manejo adecuado de esta habilidad permitirá al educador usar cualquiera de los cuatro patrones anteriores en el momento propicio.

La variación de los patrones de interacción producirá un nivel más alto de atención que cuando se usa sólo uno de ellos.

Este estilo de interacción se utiliza continuamente en la metodología participativa, que es una forma eficaz, amena y estimulante de aprendizaje, y requiere de la experiencia y habilidad del educador, así como de una actitud muy positiva de apertura hacia los educandos, de no tener la pretensión de "dominar" o ser el centro de atracción, sino de escuchar y dar su lugar a quienes están aprendiendo.

> La variación de los patrones de interacción aumenta el nivel de ________

Variación del estímulo por medio de una técnica no verbal

Desplazamientos. El libre desplazamiento en el salón de clases tiene la ventaja de evitar la monotonía, induciendo al educando a poner aten-

ción en el tema que se expone, al verse obligado a seguir visualmente al educador.

Gesticulaciones. La cabeza, las manos y el movimiento del cuerpo constituyen en sí una comunicación elocuente. El fin de la práctica de la gesticulación es que el educador se haga consciente de la necesidad de ser expresivo y dinámico en sus presentaciones.

Enfoque. El enfoque no verbal es aquel que se utiliza al apuntar a un objeto específico o al golpear el pizarrón. En la práctica, el enfoque verbal y el no verbal frecuentemente se usan juntos cuando, por ejemplo, el educador señala un diagrama y dice: "¡Observen este diagrama!"

Pausas y **silencios.** Algunas críticas a la enseñanza se centran en que "los educadores hablan demasiado", por lo que deben disminuir el exceso de comunicación oral y aumentar la participación del grupo, empleando además pausas y silencios.

Pausas. La rapidez en la comunicación verbal es motivo de que los participantes no puedan seguir la explicación del educador. La práctica de las pausas en la comunicacibn oral incluye los siguientes factores:

- Establecer frecuentemente el diálogo y no utilizar únicamente el monólogo en la exposición.
- Intercalar anécdotas en la exposición, lo que ayuda al educador a aclarar su explicación y a reafirmar los conceptos aprendidos.
- Establecer pequeñas pausas entre las frases para lograr una comunicación efectiva.

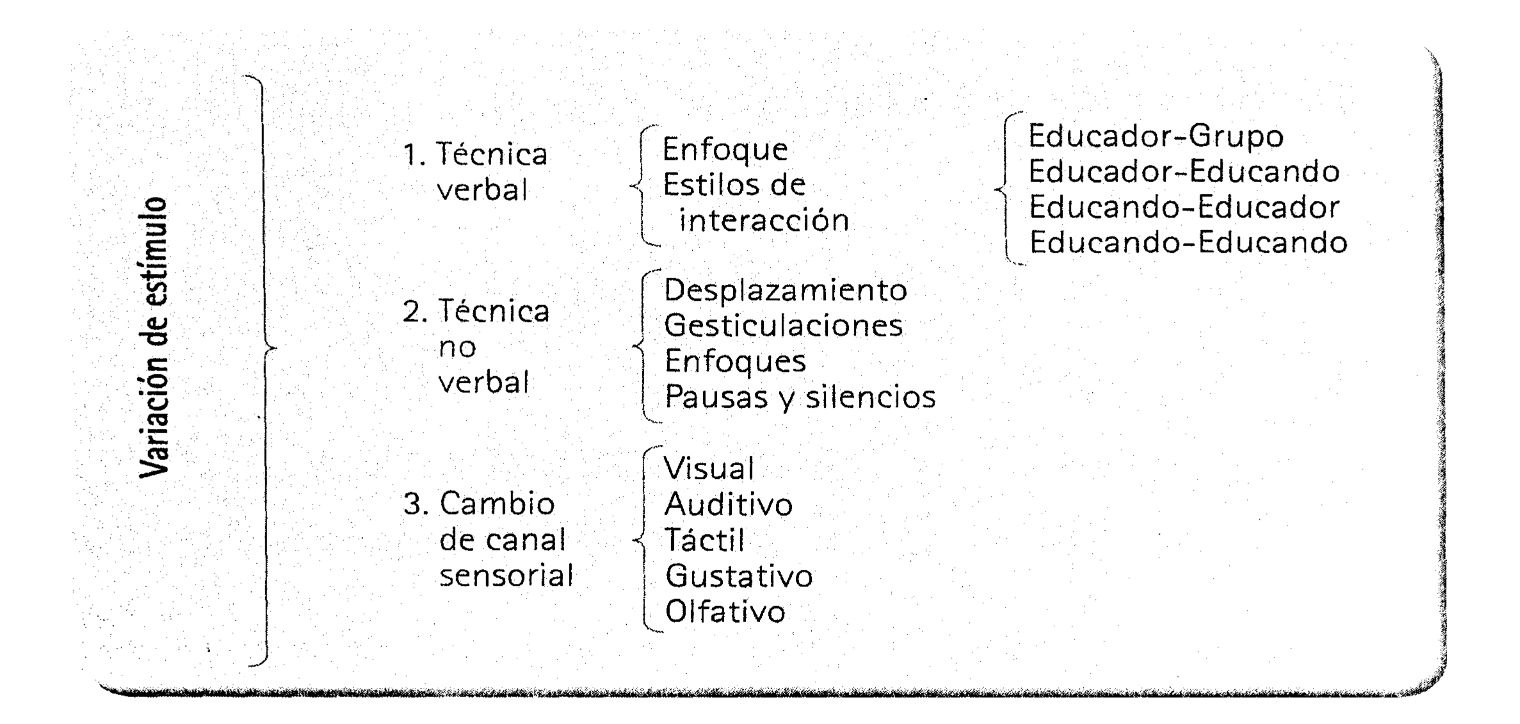
Silencios. Una forma de variar el estímulo es efectuar algunas "pausas conscientes" en la exposición, a las que se les llama "silencios".

Se han identificado cuatro categorías de silencios:

- Silencios o pausas faciales. Una sonrisa, un gesto, una mirada seria o de admiración logran distintos efectos en los educandos.
- Silencios o pausas en los movimientos del cuerpo. Moverse hacia alguna persona que responde o que reflexiona es otra forma de hacer pausa en la exposición.
- Silencios o pausas de ademanes. Apuntar a un participante, o hacer un ademán para indicar que continúe.
- Silencios conscientes. Dar tiempo para que los educandos piensen la respuesta a una pregunta formulada.

Cambio de canal sensorial. El cambio de canal sensorial ayuda a los educandos a aumentar la atención modificando sistemáticamente sus órganos receptores; en otras palabras, si se cambia la atención, ya sea oral o visual, el educando se ve forzado a mantenerse activo.

Por ejemplo: si el educador está explicando una fórmula, puede escribir en el pizarrón los principios fundamentales para que los educandos los analicen y los identifiquen. ¿Qué sucede con los educandos en este caso? Inicialmente, están concentrados en las palabras del educador, y su órgano receptor esencial es el oído; su atención, por tanto, es auditiva. Luego fijan la vista en lo escrito en el pizarrón y cambian su canal sensorial de auditivo a visual; finalmente, analizan e identifican la información utilizando, así, dos nuevos canales sensoriales para interiorizar el aprendizaje.



FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

Cuando el educador pretende realmente hacer participar a los educandos, interesarlos, motivarlos, llevarlos a razonar y hacer deducciones lógicas, puede lograrlo utilizando una de las habilidades más poderosas del buen comunicador: la pregunta.

El educador debe aprender a utilizar la técnica de interrogación para lograr sus objetivos; para ello, debe conocer los distintos tipos de preguntas.

Clases de preguntas

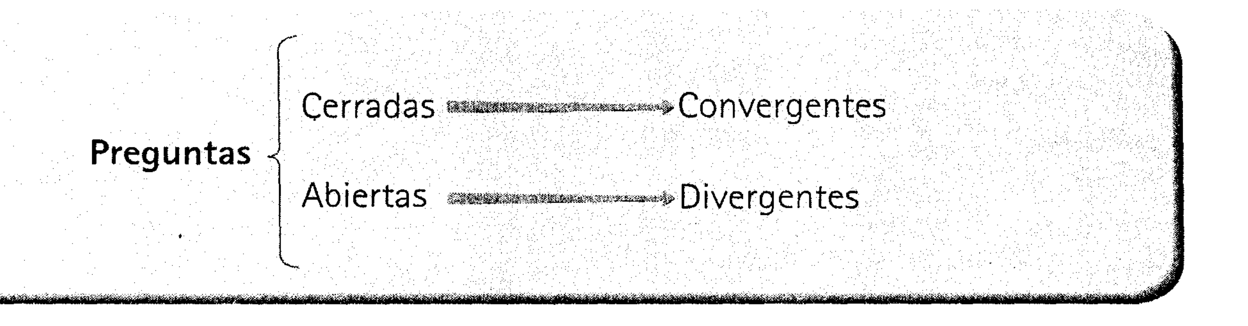
Las preguntas se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Cerradas.
- Abiertas.

Preguntas cerradas. Como su nombre lo indica, las preguntas cerradas permiten únicamente una respuesta, y sólo ésta puede satisfacer correctamente a la interrogante formulada por el educador. Se caracterizan por ser esencialmente "convergentes".

Preguntas abiertas. Las preguntas abiertas, por el contrario, permiten más de una respuesta, estimulan el pensamiento y promueven la originalidad y la creatividad. Son apropiadas si se utilizan para motivar al participante o para guiarlo en situaciones nuevas, y se caracterizan esencialmente por ser "divergentes".

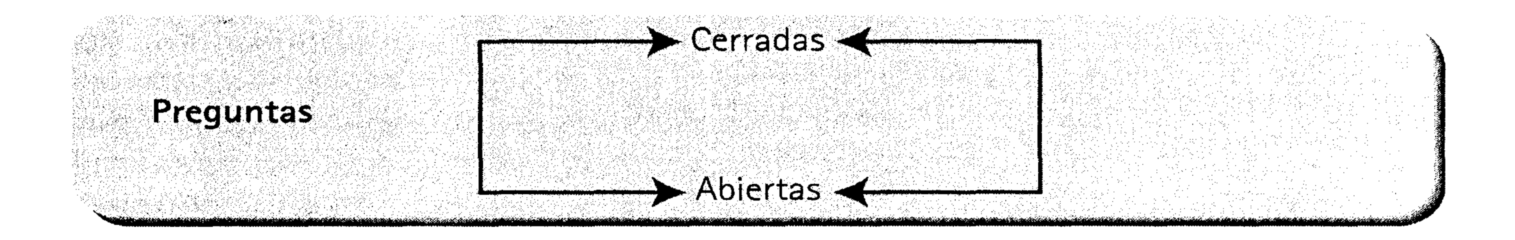
Es razonable suponer que si se hace una pregunta cerrada, o relativamente fácil, lo que el educando tiene que hacer es recordar un dato y responderlo.



En cambio, una pregunta abierta, o relativamente difícil, exige mayor esfuerzo por parte del educando, e incluso es factible que no exista una respuesta "concreta". Este tipo de preguntas es esencial cuando se busca originalidad y creatividad, y lleva al aprendizaje a niveles más altos.

El propósito de las preguntas cerradas es obtener información, verificar ideas o repasar material previamente estudiado; por tanto, es importante hacer uso de este tipo de preguntas como el primer paso para desarrollar nuevos conceptos. Sin embargo, una vez que se haya confirmado que los educandos poseen bases sólidas, es aconsejable comenzar a hacer preguntas, necesarias para el aprendizaje del material nuevo.

Para corroborar el aprendizaje del nuevo contenido, se formulan otra vez preguntas cerradas, estableciendo de esta manera un equilibrio entre las abiertas y las cerradas.



Ambas clases de preguntas se dividen en distintos tipos, según el propósito que persiga el educador al hacer las preguntas. Éstos son:

Preguntas de sondeo. Se aplican cuando el educando ha dado una respuesta superficial y, por medio del sondeo, el educador obliga al participante a ir más allá de su primera respuesta, tomando ésta como punto de referencia para prolongar la interacción. Así, pide al educando que profundice o amplie su respuesta en lugar de pasar a otra pregunta.

Preguntas que reafirman conceptos. Se aplican una vez que el educador ha explicado el tema en la misma clase o en clases anteriores, y quiere cerciorarse de que ha sido entendido y asimilado por el equipo.

Preguntas que varían el estímulo. Se aplican para evitar la monotonía de una clase meramente expositiva, y para ceder la palabra a uno o varios participantes.

Existen dos formas de hacer preguntas:

- Preguntas directas.
- Preguntas indirectas.

Las *preguntas indirectas* son aquellas con las cuales el educador se dirige al grupo en general; hace una pausa para permitir que cada uno de los participantes tenga tiempo de pensar, y luego selecciona una persona en particular para que responda. De esta manera, se logra la participación activa de un mayor número de personas.

Las *preguntas directas* son aquellas que emplea el educador para dirigirse a una persona en particular. Si esta pregunta se formula de tal manera que no sea intimidante y tenga como objetivo incorporar a la persona a la acción de la clase, es positiva.

Un punto que se debe tomar en cuenta es que las preguntas se deben hacer al mayor número posible de educandos, en vez de concentrar la atención en unos cuantos.

REFUERZO VERBAL Y NO VERBAL

En la vida diaria, nos topamos continuamente con actitudes de la gente que nos sorprenden o molestan, pero casi nunca reparamos en que nosotros fomentamos esas actitudes.

Una situación muy común es la del ejecutivo malhumorado que propicia el rechazo de sus empleados y, por ende, la baja productividad de éstos. Generalmente, la causa del conflicto es la indiferencia por parte de la persona, que vive abstraída en sus problemas y no se da cuenta del esfuerzo que realiza la gente que lo rodea. Esto provoca aislamiento, así como falta de motivación y de comunicación.

El problema real de este tipo de personas es la carencia de reforzamiento adecuado, tanto en la familia como en el trabajo, lo cual impide incrementar las actividades productivas y lograr un ambiente favorable. Interesarse en los comentarios positivos de los demás y reforzarlos con diálogo, mostrar actitudes de cortesía, como reconocer y alabar pequeños detalles cotidianos, y otorgar incentivos adicionales a un trabajo bien hecho, son conductas que repercutirán en un mayor rendimiento y en un trato más humano.

El reforzamiento es una habilidad que debe desarrollar el educador para conocer y utilizar los mecanismos que operan en la conducta de los participantes, a fin de saber cómo incrementar las conductas positivas y disminuir las negativas. Es preciso diferenciar entre los mecanismos que operan para aumentar la frecuencia de una conducta, y los que se usan como refuerzos, así como los mecanismos que operan para disminuir la frecuencia de una conducta negativa.

El refuerzo puede darse de dos formas: ***refuerzo*** verbal, animando, dando confianza por medio de alguna palabra estimulante (contestar "¡muy bien!" a la respuesta de un educando particular), o refuerzo ***no*** verbal, por medio de un gesto (ya sea de asentimiento, con una sonrisa o una simple mirada) que puede hacer sentir bien al educando.

Mecanismos que operan para aumentar la frecuencia de una conducta

Refuerzo positivo. Es todo estímulo que, al sumarse a una situación, aumenta la probabilidad de que se repita la respuesta. Ejemplo: si el educador felicita a un miembro del grupo cuando participa en clase, está reforzando positivamente a una persona —y a otras indirectamente— para que participen.

Refuerzo negativo. Es todo estímulo que cuando se elimina de una situación, aumenta la probabilidad de que se repita la respuesta. Ejemplo: en un grupo pasivo, el educador puede incrementar simultáneamente la participación y la productividad de los educandos si hace desaparecer alguna situación desagradable y da la opción de hacer algún trabajo o actividad atractivo y estimulante.

Hay que recordar que el efecto reforzador tiene el propósito de *aumentar la probabilidad de influir en la conducta.*

Al poner en práctica los mecanismos de refuerzo, es importante tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Analizar que el refuerzo sea eficaz en función de quien lo recibe, no de quien lo da.
- Guardar el orden de "primero acción y luego refuerzo" es un requisito para realmente aumentar la frecuencia de la respuesta. Por ejemplo: al iniciar un curso, no es oportuno alabar sólo a algunos de los educandos, porque el resto del grupo puede desanimarse.

INTEGRACIÓN

Después de exponer algún tema, el educador debe cerciorarse de que su auditorio ya captó lo esencial con el fin de integrar su exposición, pues de no hacerlo así, en la siguiente sesión se dará cuenta de que los educandos no recuerdan el tema que se estudió.

Esto ocurre cuando el educador sólo "acumula" conocimientos, sin comprobar si están bien "cimentados", comprendidos y asimilados, por lo que es muy fácil olvidarlos.

La integración es mucho más que un resumen rápido del tema cubierto en una lección, pues además de agrupar los principales puntos, actúa como eslabón entre los conocimientos anteriores y el nuevo conocimiento, lo cual proporciona al educando una auténtica satisfacción de su necesidad de realización y logro.

Existen tres momentos para realizar la integración:

Integración inicial. Se realiza al empezar una clase. En ella se pretende relacionar el tema que se expondrá, con los que se explicaron en clases anteriores.

La integración inicial puede realizarse por medio de:

- Una indiiccibn.
- Un resumen de las clases anteriores.

Integración media. Se realiza a la mitad de una exposición, o tema, relacionando puntos específicos de la lección con los objetivos alcanzados; de esta manera, los educandos saben dónde están y hacia dónde se dirigen.

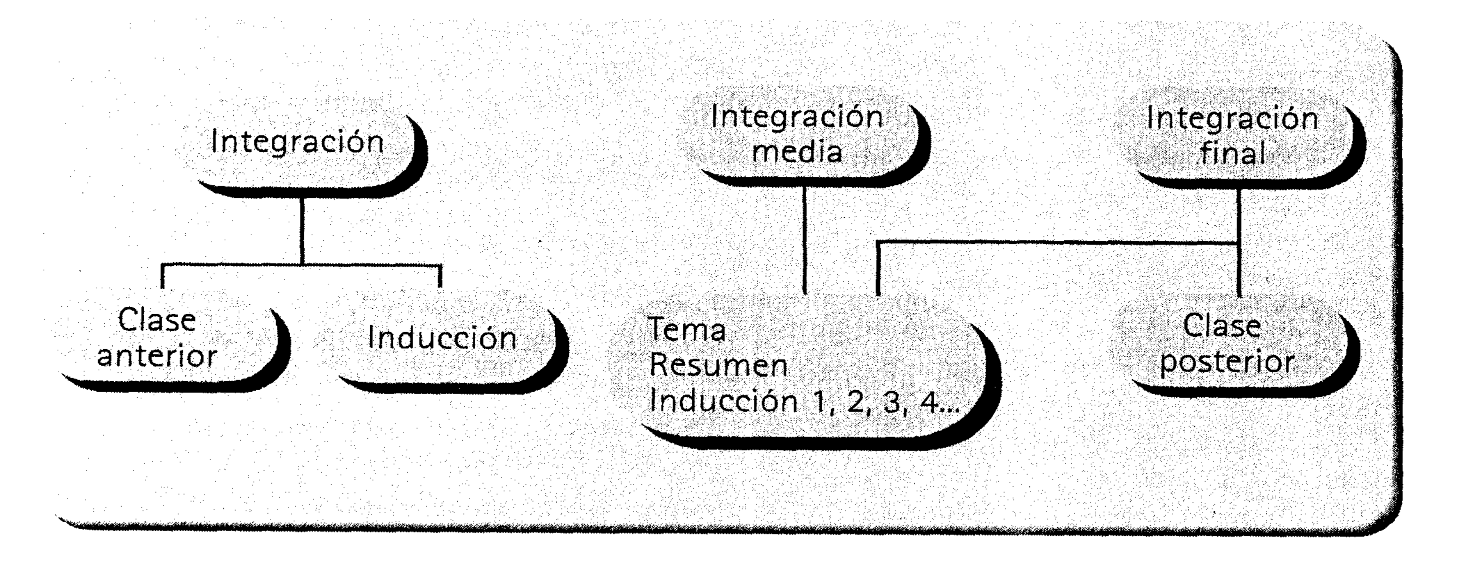
Se puede hacer por medio de:

- Un esquema en el pizarrón.
- Verbalmente.

Integración final, Se realiza al final de la clase, mediante un resumen de los puntos esenciales que se expusieron, donde se relaciona lo que ha sido explicado, con lo que queda pendiente del tema.

La integración final se hace por medio de:

- Un educando que resume lo explicado en clase.
- Preguntas al grupo.
- El educador sintetiza los puntos esenciales.



Actividades para realizar la integración

Existen diversas actividades para que el educador pueda realizar la integración:

1. Proporcionar un marco de referencia en el cual se interrelaciona el tema en el programa del curso, lo cual ayuda al grupo a situar el nuevo material en la estructura anterior.
2. Indicar los puntos relevantes, haciendo juicios tales como: "siguen

partes principales" o "hay tres subtemas después de cada encabezado". La repetición ayuda a los educandos a asimilar ideas.

3. Relacionar el tema de la lección con los nuevos conocimientos; revisar la secuencia que se ha seguido y relacionar el tema ya conocido con el nuevo.
4. Permitir a los miembros del grupo participar en la integración del tema, para que demuestren mediante ejemplos prácticos los conocimientos que han adquirido.

ORGANIZACIÓN LÓGICA

Se puede ser un excelente expositor, realizar una gran inducción, ser un experto comunicador, saber variar el estímulo continuamente y captar por completo la atención de las personas y, aun así, no lograr el objetivo primordial: que los educandos aprendan. Puede ser que les llame la atención la exposición y el estilo del educador, pero si reciben demasiada información, se sienten perdidos y acaban por no saber "de qué habló el educador".

La organización lógica es una habilidad que enfatiza la relevancia de comunicar lógicamente las ideas, para lograr un auténtico aprendizaje y la participación de las personas. No se trata de que el educador "se luzca", sino de que los educandos aprendan.

La organización lógica se divide en los siguientes puntos:

Preparación de la clase

Por más dominio que se tenga de la materia que se imparte, es esencial que siempre se prepare la clase, pues esto demuestra el profesionalismo del que enseña. Cada vez que se imparte un tema, es preciso "recrearlo", enriquecerlo, añadir nuevos conceptos que lo hagan atrayente, pensando sobre todo en el tipo de personas, la situación que las rodea y relacionado ese tema con otros tópicos o problemáticas de actualidad. Esto propicia que, aunque un tema se imparta muchas veces, resulte siempre novedoso y apegado a la realidad. Lograrlo exige una gran dedicación y preparación del educador.

La preparación de la clase incluye:

Aclaración de objetivos. Delimitar los objetivos específicos que se pretenden lograr con el curso y dentro del objetivo general del mismo.

Es conveniente escribir estos objetivos en el pizarrón para que sirvan de guía al grupo.

Metodología. Establecer con anterioridad la metodología que se va a seguir proporciona seguridad a los educandos y facilita el logro de los objetivos propuestos.

Aunque la clase sea expositiva, el método se puede variar; por ejemplo, utilizar el método de discusión de casos formando pequeños grupos para promover la participación; el método de preguntas y respuestas para inducir al grupo a un nuevo tema, o la aplicación de alguna dinámica integradora para iniciar o concluir un tópico.

Es posible también mezclar varios métodos para lograr el objetivo. Lo más importante es que el educador prepare su clase y esquematice la metodología a seguir para obtener los mejores resultados.

Otras habilidades docentes específicas que el educador debe dominar son:

1. Conocer las características biopsicosocioespirituales del educando.
2. Establecer el compromiso personal con las implicaciones etico-pedagógicas de las funciones del educador.
3. Construir los objetivos educativos de enseñanza y de aprendizaje con base en las áreas de desarrollo:

    a) Formación técnica.
    b) Formación humana.

4. Establecer un orden lógico y metodológico en la selección y organización de contenidos educativos.
5. Seleccionar adecuadamente la metodología de enseñanza y de aprendizaje y en congruencia con el estilo docente del educador.
6. Preparar los recursos didácticos que se adecuen al tipo de grupo.
7. Adecuar los tiempos didácticos por respeto a los estudiantes y de acuerdo con los objetivos educativos planteados.
8. Diagnosticar las necesidades sociales e institucionales del programa, así como conocer el perfil del grupo.
9. Diseñar la planeación del curso así como los guiones de sesión.
10. Realizar la acción educativa con base en los siete elementos didácticos.
11. Desarrollar el encuadre de sesión.
12. Iniciar la sesión con una actitud motivante, desarrollarla y lograr el cierre de cada sesión.
13. Organizar experiencias y actividades de aprendizaje significativo.
14. Manejar a los grupos con una dimensión educativa, con base en un conocimiento de la teoría de grupos, dinámica y técnicas grupales.
15. Lograr la interacción grupal con la finalidad de lograr la integración global.

16. Manejar lógica y metodológicamente la instrumentación didáctica.
17. Adaptarse a la sintalidad grupal.
18. Definir los objetivos de aprendizaje:

a) De tipo informativo: conocer, comprender y manejar.
b) De formación intelectual, humana, social y profesional.

19. Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa:

a) De estudios institucional.
b) De estudios del profesor.

- Aspectos generales del curso.
- Planeación didáctica.
- El programa del alumno.

20. Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones:

a) Presentación de los participantes.

- Presentaciones progresivas.
- Cadena de presentaciones.

b) Análisis de expectativas.
c) Presentación del programa.
d) Plenario de acuerdos y de organización operativa.
e) Prueba de diagnóstico.

21. Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

a) Diseño de actividades de aprendizaje.
b) Diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes.

- La acreditación.
- La evaluación y la calificación.
- Mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación.
- Importancia de la evaluación.
- Criterios, momentos y procedimientos para la evaluación.

22. Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje:

a) Definición de conceptos.

- Grupos de aprendizaje.
- Equipos de trabajo.
- Plenarios o sesiones plenarias.
- Las funciones del profesor.

b) Las técnicas grupales centradas en la tarea.

- El trabajo individual.
- El trabajo en equipos.
- El trabajo en plenario.
- Lo específico de cada técnica.
- Los riesgos de las técnicas grupales centradas en la tarea.
- Las técnicas grupales centradas en el grupo.
- Condiciones necesarias para aplicar las técnicas centradas en el grupo.
- Orientación para la aplicación de las técnicas centradas en el grupo.
- Los riesgos de las técnicas grupales centradas en el grupo.

23. Conocer las implicaciones ético-pedagógicas del educador.

De todas estas habilidades, el docente debe desarrollar básicamente la comunicación con destreza.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA COMUNICACIÓN

En la nueva relación del educando y del educador se exige la transformación del acto educativo centrado en el aprendizaje, lo cual implica un proceso comunicativo más abierto y más explícito de las intencionalidades de manera consciente, porque la persona no sólo establece una comunicación con el otro, con un tú personal, sino que permite y establece un tipo de relación personal; así, los centros de formación como comunidades educativas parten de un elemento esencial: la participación. Al dialogar e interactuar, la comunicación interpersonal se convierte en una construcción humana.

Es evidente que una de las características de nuestra era es la eclosión de los medios y de los recursos y las técnicas de comunicación, pues en ningún otro momento de la historia del mundo había tenido la difusión tan amplia y precisa como la que existe ahora. La tecnología elec-

trónica ha transformado la relación y la comunicación interpersonal e intragrupos sociales.

La comunicación hoy tiene connotaciones ontológicas al ser más fácilmente visibles sus implicaciones en las relaciones interpersonales.[3]

A partir de la dimensión antropológica de la comunicación y de las relaciones humanas, se requiere tomar en cuenta los procesos y los elementos heterogéneos que se pueden compartir, dada la singularidad del individuo.

Para Heidegger, la comunicación se trata de relaciones "de recíproca participación o de comprensión".

La relación comunicativa según las personas es el origen de la "existencia"; la plenitud de la comunicación no es sólo plenitud de la persona en si, sino de la humanidad.

Por lo anterior, en la relación comunicativa que exige el proceso educativo, se concibe a la persona como un ser que participa, que colabora, que coopera y que comparte con otras personas.

También la comunicación implica hacer referencia a la verdad, rectitud y veracidad del mundo objetivo como totalidad de las relaciones existentes, y al mundo social como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas, en donde se mezclan en el propio mundo subjetivo como totalidad de vivencias.

Habermas aporta otra dimensión de la comunicación al concebirla como actividad, la cual permite desarrollar una visión personal; de esta manera, la comunicación es un resultado en el que siempre existe una interacción con un cierto compromiso mediante el cual se llega a una mutua aceptación. Considerar la comunicación como una actividad en el terreno eminentemente educativo, requiere desarrollar habilidades que nos ayuden a perfeccionar los procesos comunicativos, porque la interacción hace de la comunicación un acto diferencial y específicamente humano. La relacionabilidad es uno de los aspectos constitutivos de la esencia de la persona humana que, por su misma naturaleza, es principio agente, actor y creador de sus propios actos, y lo es no de un modo absoluto, sino relativo, abierto y comunicativo. La persona, por naturaleza y por su misma inteligencia natural, es un ser relacional y comunicativo, manifiesto en el proceso de la alteridad transformada en conducta humana que es comunicación dialógica.

La dimensión antropológica de la relación comunicativa se funda-

[3]Las relaciones interpersonales comprenden el conjunto de actos mediante los cuales el ser humano "se pone" fuera, se "exterioriza" y entra en contacto, en comunión con otro ser humano. Las relaciones interpersonales se caracterizan por el intercambio de teorías, conocimientos, afectos, sentimientos, convicciones, creencias; estudiar cómo se dan los intercambios es un asunto educativo que requiere orden y un establecimiento de medios y de habilidades que permitan la realización del acto educativo centrado en el aprendizaje.

menta en el paradigma de la comunicación interpersonal como enfoque esencial para vincular los conceptos de educación y comunicación.

Yepes afirma que el hombre no puede vivir sin dialogar porque es un ser constitutivamente dialogante. Además, la falta de diálogo es lo que motiva casi todas las discordias, y la falta de comunicación lo que arruina las comunidades humanas. La comunicación educativa nos ayuda a analizar y a estudiar los problemas, así como a dejar de discutirlos. En el panorama clásico se afirmaba que los hombres hablan y comunican sus pensamientos a los semejantes. El lenguaje es específico de los seres humanos, constituyéndose en síntoma de la vida interior, del espíritu, de la racionalidad, del *logos* (en griego, *logos* designa a la vez palabra y razón).

El análisis del lenguaje constituye una forma filosófica de enfrentarse con el objeto educacional. Cada pieza del lenguaje es un signo que deja al descubierto cierto sentido, el cual trasciende la materialidad del propio signo.

El signo es una unidad indisoluble compuesta de un significante –aspecto material– y de un significado –aspecto conceptual–, y ambos se definen con respecto al otro y con respecto al resto de las palabras de la lengua.

El lenguaje[4] es un fenómeno externo, y muy visible, que nos señala la presencia de la inteligencia. El habla es la función intelectual y la actividad racional por excelencia más específicamente humana; por ello, en la relación interpersonal del encuentro y del diálogo es donde se realiza la educación.

El profesional de la educación debe reconocer el medio tan valioso que se tiene con el lenguaje humano en el que, al ser ilimitado, siempre cabe la novedad y siempre se pueden formar nuevas proposiciones con viejas palabras. Pero sin lenguaje no hay diálogo y sin diálogo no hay acto educativo.

La comunicación como atributo de la educación debe llevarse a cabo en las relaciones interpersonales, en el carácter intermedio y colectivo.

CONCEPTO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

El concepto transdisciplinar de la comunicación pertenece al ámbito de la existencia humana y tiene su raíz etimológica en la palabra latina *comunicativo* y el verbo *comunico.* Tiene a su vez su origen en el término

[4] El lenguaje es convencional y cultural; esto significa que un mismo mensaje puede decirse con varios signos, y un mismo signo puede llegar a tener mensajes o significados diferentes.

Esto quiere decir que lo signos o símbolos del lenguaje humano son elegidos o producidos por la persona de manera deliberada. Cfr. R. Yepes, *op. cit.*, p. 51.

De esta manera, una tarea fundamental del profesional de la educación es estudiar las implicaciones de la comunicación educativa con la finalidad de perfeccionar sus habilidades comunicativas y con ello desarrollar una mejor interacción con sus educandos.

communis, común, comunión, lo cual hace referencia a la estrecha relación que existe entre el significado de las palabras comunicación y comunión, ambas con una referencia común a la idea de comunidad o de posesión, de algo en común. La comunicación supone unidad entre las personas que participan en la comunicación.[5]

El proceso de comunicación según Berlo es como cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo o cualquier operación o tratamientos continuos.

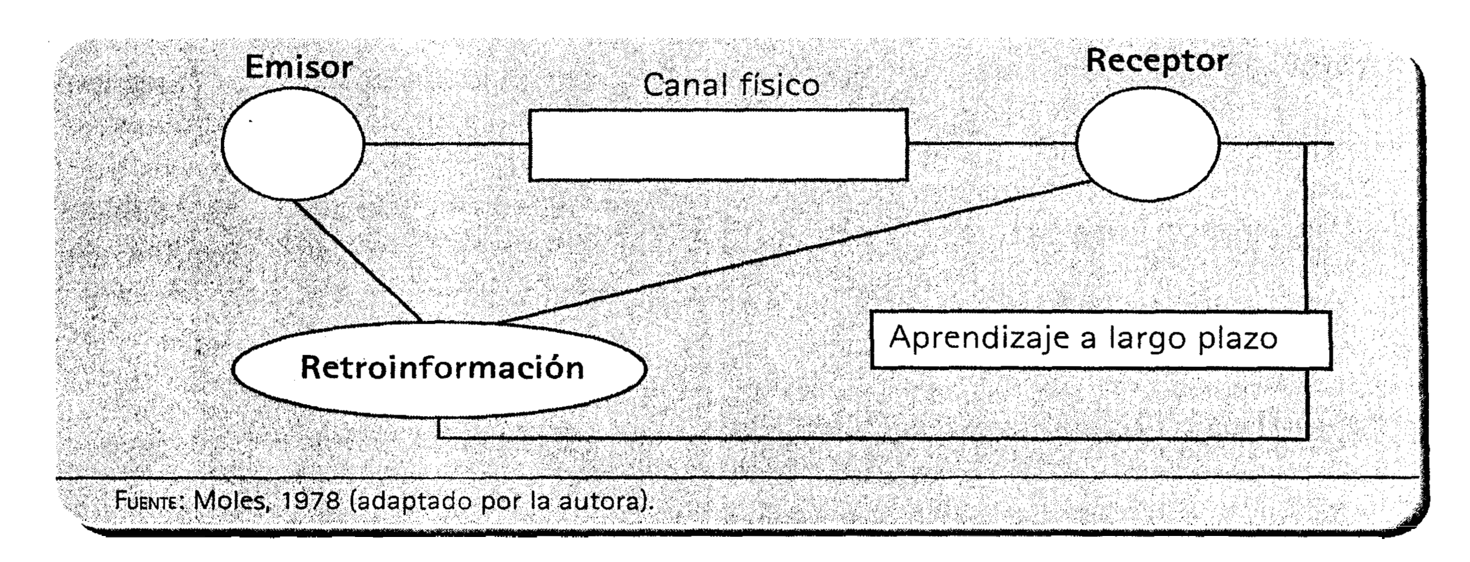
La comunicación es un proceso (no es algo estático) que posibilita el intercambio de significados entre sujetos por medio de una serie de convenciones sistematizadas en unos códigos, y aplicados sobre un concreto tipo de medio semiótico: verbal, escrito, gestual. La comunicación es una comunidad de significados.

Para Brajnovic la comunicación es el conducto, contacto directo, contagio o encuentro creativo que une distancias, presencias, estados de ánimo o disposiciones intersugerentes y creativas.

La comunicación es el proceso de intercambiar ideas, sentimientos, creencias por el uso del lenguaje o paralenguaje y, al ser la base de las relaciones humanas, se constituye en un factor de integración, comprensión y crecimiento de la persona.

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación es entre un emisor y un receptor a través de un canal físico. La naturaleza de la comunicación se centra en descifrar los aspectos que la integran, e implica analizar la interacción entre emisor y receptor.



FUENTE: Moles, 1978 (adaptado por la autora).

[5] *Cfr.* C. Sarramona, *Comunicación y educación,* p. 28.

La comunicación es un proceso bilateral que favorece el conocimiento de la persona a quien se dirige la información, además de que ayuda al conocimiento propio reconstruyendo esquemas, modelos, mapas conceptuales que inciden en las conductas y en las actitudes de cada persona, en su relación con otros, en su medio familiar y en su trabajo.

Comunicar es trasmitir información, es decir, un mensaje, en el que la modalidad, ritmo, código y canal de comunicación se incorporan también a la propia información trasmisible. El mensaje es una secuencia de señales, las cuales constituyen la base de la información.

Cuando Berlo se refiere a la comunicación en la educación, advierte que se genera para que otro la admita en un procesamiento, al ser la persona un receptor procesador de información que la capta, la asimila, la organiza, la interpreta y la reorganiza de acuerdo con sus propias categorizaciones de procesamiento, como estrategias operativas para decodificar, interpretar, criticar, asimilar; en esencia, transforma su propio sistema de transformación, autoconstruye las propias funciones del proceso de comunicación, según Castiello.

La diferencia entre información y comunicación es que ésta puede no informar, sino sólo poner en contacto a dos o más personas, dos o más cosas, o dos o más entes en sus diferentes posibilidades combinatorias.[6]

Asimismo, se nos puede comunicar algo indescifrable mediante nuestros sentidos o gustos, aunque no lo comprendamos; y si no comprendemos, no nos informamos y, por tanto, no se da el proceso de comunicación.

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación siempre tiene una intención o propósito, pero el problema radica en que muchas veces no somos conscientes de cuál es, y se generan efectos no deseados. Cuando hay incompatibilidad entre los propósitos del emisor y del receptor, se interrumpe o bloquea la comunicación. Así, el objetivo central de la comunicación educativa es permitir a la persona en sí misma entablar un diálogo con sus semejantes, el cual desempeña varias funciones de gran trascendencia para su bienes-

[6]Los modelos en comunicación son: el modelo lineal de emisor receptor. El modelo circular de **feed** *back*, o retroinformación que tuvo su auge en la década de 1950, y el modelo helicoidal que mueve la comunicación hacia adelante dependiendo del pasado que informa al presente y al futuro.

El estudio de la comunicación se puede hacer en tres niveles:

- Sintáctico: relación entre las estructuras sígnicas.
- Semánico: relación entre los signos y los significados.
- Pragmático: relación entre signos y sus usuarios.

tar, desarrollo y crecimiento personal. Nadie es autosuficiente, se requiere aprender a convivir unos con otros para obtener ayuda, satisfacciones, aprendizajes; es imposible no comunicarse.

Para comunicarse se requiere de la opción voluntaria de un cambio personal, además de incrementar los niveles de compenetración por medio de la confianza y de la sensibilidad para consigo mismo y los demás, para lo cual es necesario determinar qué se requiere obtener como resultado esperado de la comunicación.

Otros objetivos educativos de la comunicación son: ayudar a tener una percepción clara del mundo que nos rodea, así como a definir nuestra posición en relación con los demás; adaptarnos al medio ambiente y a la diversidad de situaciones; conocer a otros y a nosotros mismos; externar nuestra intimidad para que, al dialogar, aprendamos de los demás, pues es innegable que la comunicación influye directamente en el desarrollo de la personalidad y del autoconcepto. La comunicación educativa es el medio por excelencia para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, formando aprendices que lleguen a ser expertos.

FUNCIONES Y DISFUNCIONES DEL HECHO COMUNICATIVO

Las condiciones de toda comunicación educativa deben cumplirse desde una perspectiva funcional: propositiva, contextuada, como procesador de información y considerando las limitantes del propio proceso.

Las funciones educativas de la comunicación se interrelacionan en los siguientes elementos:

- *Motivadora.* En el sentido de lograr la apertura y disponibilidad de los sistemas de recepción, así como la satisfacción de necesidades y la gratificación, integrando lo cognitivo y lo afectivo.
- *Persuasiva.* Su objetivo primario se refiere a la propositividad, por lo que incorpora información a los procesos de transformación o estructuración. La persuasión se toma en todas las dimensiones: cognitiva, afectiva, social y moral.
- *Estructurante.* En el sentido de incrementar procesos y grados de formación, es decir, establecer un orden lógico y metodológico en las ideas.
- *Adaptativa.* Tiene que ver con los efectos del procesamiento de información, por lo que incrementa y posibilita las interacciones con el medio, abriendo los procesos motivacionales y afectivos.
- *Consistente.* En el sentido de vincular congruencia, lo que exige mantener la estructura fundamental de la propuesta comunicada.

- *Generalizadora.* A partir de propuestas se promueven generalizaciones, tanto en sentido vertical, como horizontal, incorporando información al proceso de comunicación.
- Facilitadora de inteligibilidad. La adecuación de la comunicación y de la información implica la consideración de ciertos parámetros físicos de la comunicación: ritmo, cantidad, progresión, además de incluir la correcta utilización de distintos canales para un mismo mensaje: lingüístico-verbal, icónico, gestual, que eviten el efecto del sistema de repetición que perturba la integración de procesos codificadores para facilitar la información. Esta condición de inteligibilidad se sustenta en la adecuación de la comunicación y de la información al nivel de la persona.

La comunicación tiene tres direcciones:

- *Intrapersonal*, que se orienta a uno mismo y es de carácter introspectivo, además de íntima y reflexiva.
- Interpersonal, que vincula a dos personas y promueve el diálogo entre ellas con la finalidad de favorecer la apertura y la confianza.
- *Grupal*, que propicia el aprendizaje de grupo por medio de la participación y gracias a la interacción múltiple que favorece la creación de un ambiente de confianza.

Por tanto, los niveles de la comunicación son: de intimidad, del interior, de carácter neutro y de exterior; obviamente, en el primer nivel es donde se adquiere mayor responsabilidad y compromiso personal.

Para que todas las funciones de la comunicación se cumplan, es necesario tener una actitud positiva y estar conscientes de ello, con el fin de saber cómo se manifiestan en el proceso de comunicación, si representan una ayuda, o bien una complicación en la relación.

Las disfunciones del hecho comunicativo se centran en la propia persona, quien en su dificultad para saber comunicarse y escuchar, necesita explorar y desarrollar nuevas habilidades que le permitan construir relaciones más funcionales y sanas con respecto a las metas y objetivos de un estado deseado, saludable y creativo.

Entre las disfunciones del hecho comunicativo están: la singularidad propia del emisor y diferente de la del receptor; mapas mentales y marcos de referencia diferentes, así como experiencias diferentes, filtros psicológicos que llevan tanto al emisor como al receptor a tener una atención selectiva diferente, además de distorsiones, interpretaciones o diversidad de objetivos.?

[7] Sarramona (1988) distingue entre barreras y perturbaciones. Las primeras afectan la codificación y decodificación del mensaje y las segundas operan en el canal específico que se utiliza como medio y vehículo de trasmisión.

Por otro lado, la objetividad de la comunicación se toma difícil al analizar sus componentes de contenido (de lo que se habla) y de sentimientos (asociados al contenido), aunque hay que aclarar que los únicos responsables de nuestros sentimientos somos nosotros mismos, para lo cual es necesario hacer afirmaciones propias, así como expresar sentimientos y pensamientos genuinos en respuesta a un hecho, y evitar la subjetividad.

El proceso de la comunicación educativa debe considerar el papel trascendente de la percepción, entendido esto como un proceso por el cual los estímulos se organizan y agrupan de manera que sean significativos para la persona; así, ésta percibe por medio de un filtro psicológico propio, conformado por herencia, temores, necesidades, deseos, valoraciones, aspiraciones y por todo lo adquirido, lo cual la lleva a percibir en función de lo aprendido con anterioridad. La percepción es eminentemente selectiva y, por tanto, la persona percibe los elementos que confirman sus impresiones y rechaza lo demás. De todo lo anterior se desprende la tarea del educador para ayudar a sus educandos a percibir con objetividad y a mediatizar el proceso de construcción de su propio proceso de aprendizaje.

TRASCENDENCIA EDUCATIVA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación no verbal también se conoce como paralenguaje, y en esencia es la comunicación que no utiliza signos lingüísticos, sino signos no verbales que interactúan, complementan y modifican lo que comunicamos; sustituye al lenguaje verbal y se realiza muchas veces de forma inconsciente.

En la educación resulta fundamental destacar el potencial que significa el conocimiento y el uso adecuado de la comunicación no verbal para facilitar la comprensión de sí mismo y de los demás, así como para desarrollar comportamientos ligados a la comunicación que permitan el perfeccionamiento de la relación pedagógica entre educando y educador al hablar, escuchar, leer y escribir. En educación resulta indispensable comprender a los educandos y lograr que ellos nos comprendan.

La comunicación no verbal es el lenguaje de gestos, el movimiento del cuerpo, el aspecto del rostro, el tipo de mirada, el tono de la voz y los sonidos distintos sin un significado preciso, como risas, gruñidos o sonidos dubitativos, así como la forma en que establecemos el contacto visual, la posición que adoptamos respecto de los demás, con lo cual expresamos algo de nosotros mismos; también es parte de la comunicación no verbal el aspecto físico, ya que trasmite un mensaje manifiesto en la apariencia

y en la forma de vestirse, con lo que se proyecta una imagen. Además, la comunicación no verbal nos habla de los sentimientos y emociones que está vivenciando el educando o la persona con la que nos comunicamos; en esencia, los signos de emoción como enojo, miedo tristeza, alegría o angustia, junto con la expresión de estos sentimientos, la mirada y el movimiento de los ojos, desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo, porque obviamente están asociados con formas de pensar.

En cada diálogo, todo el cuerpo comunica, no sólo con palabras, sino con la cara, voz, respiración y músculos.

En la comunicación no verbal prevalecen tres tipos de lenguaje:

1. Lenguaje del cuerpo, que corresponde tanto al aspecto físico como a su movimiento.
   La cinesia es la rama de la semiótica que estudia la comunicación por medio de la expresión corporal en dos niveles:

Comunicación verbal	Comunicación *corporal/sonora*
Palabras	Expresión facial Posición del cuerpo Tensión muscular Ritmo respiratorio Tono de voz

   - Movimientos faciales: mirada, sonrisa y muecas.
   - Movimientos gestuales: de manos y brazos, posturales, así como las sensaciones percibidas por el olfato y el tacto.

   El mensaje del cuerpo es más elocuente de lo que la persona puede decir, por lo que los comunicólogos afirman que las palabras que utilizamos representan 7% de la comunicación; los elementos paralingüísticos, 38%, y los movimientos faciales y corporales, 55%.
   Cuando el educador prescinde de los elementos no verbales, corre el riesgo de perderse una parte fundamental del mensaje.
2. Lenguajes de los objetos, que corresponden al vestido y las joyas.
3. Sistemas *paralingüísticos*, que corresponden al tono y a la calidad de la voz como elementos vocales que acompañan a los mensajes verbales, así como los ruidos, las pausas que se utilizan en ausencia de mensajes vocales, los ademanes, etcétera.

En la comunicación no verbal también influye el tiempo y el espacio, es decir, la distancia con la que se habla y el tiempo que se destina a la comunicación. Algunos aspectos característicos de la comunicación no verbal son:

- Existe interdependencia con la comunicación verbal.
- Los mensajes de la comunicación no verbal son más significativos que los verbales, y pueden funcionar como reguladores del proceso comunicativo.
- Existe un predominio de la función emotiva o expresiva sobre la referencial o conceptual.
- Los sistemas no verbales varían según las culturas.
- La comunicación no verbal se rige por el principio de la simultaneidad (emisión/recepción simultánea de varios mensajes), a diferencia de la comunicación verbal, regida por el principio de la linealidad o de la sucesión de signos lingüísticos.
- La comunicación no verbal utiliza mensajes de doble nivel para calmar, culpar, superrazonar o distraer.
- La comunicación no verbal es un recurso fundamental en la relación pedagógica del educando y del educador.

HABILIDADES FUNDAMENTALES DE COMUNICACIÓN

En la educación se requiere el desarrollo de las habilidades de la comunicación, y aunque no es fácil romper modelos o hábitos establecidos y convertirse en una persona abierta, una manera de mejorar las habilidades de comunicación es conocer algunos de los temores que impiden lograr la franqueza en la trasmisión de mensajes, porque una habilidad básica sin la que no es posible que se logre éxito en las relaciones interpersonales, es la de comunicarse, y para que nuestros pensamientos sean útiles, deben comunicarse a alguien más.

Las habilidades de comunicación fundamentales son:

Capacidad de observación

Al ser cuidadosos en la observación, percibiremos lo que realmente ocurre, y de esta forma estaremos en posibilidad de comparar e integrar los mensajes verbales y no verbales.

Cuando desarrollamos nuestra capacidad de observación, percibimos de manera clara los estados de ánimo de los demás, para lo cual se requie-

re generar un clima favorable que permita la confianza y seguridad para comunicarnos, así como la necesidad de ser conscientes de nuestro propio comportamiento no verbal.

Al observar no debemos precipitarnos para juzgar los mensajes no verbales; por el contrario, debemos ser respetuosos y mirar de manera natural a nuestro interlocutor para evitar incomodidades o molestias; en forma agradable y mostrando aceptación, debemos mantener el contacto visual en sus gesticulaciones porque nos den cuenta de su estado de ánimo. También es necesario observar sus posturas, pues ello nos indica su grado de tensión o de relajamiento, y asimismo debemos observar atentamente para descubrir barreras o apertura ante los mensajes que se emiten, pues la ansiedad de nuestro interlocutor estará manifiesta en sus manos o pies.

Gracias a la observación consciente, estaremos en capacidad de vivir plenamente el proceso educativo.

Destreza para comunicarse

La destreza para comunicarse nos exige tener una clara intención de lo que se quiere comunicar; para ello, hay que partir de hechos básicos, ideas específicas y conceptos fundamentales y, así, emitir nuestro sistema de pensamientos. Esto nos llevará a ofrecer mensajes claros, con los cuales estemos bien relacionados, y ello nos permitirá ayudar a que nuestros educandos se relacionen bien consigo mismos.

Es necesario tener percepción social para captar la reacción del otro, así como verificar el mensaje, pues desarrollar las habilidades básicas de la comunicación exige congruencia de vida.

La docencia reclama el orden lógico y metodológico en la expresión de ideas, conceptos y sentimientos, así como de la claridad del tema que se va a compartir, despertando el interés, percibiendo de manera consciente las reacciones de los educandos y las propias, así como siendo capaz de manejar diferentes opiniones, con la finalidad de formar un juicio crítico. Asimismo, al comunicarse es necesario cuidar las formas de expresión al momento de aclarar dudas, o cuando se solicita por parte de los educandos retroinformación de lo analizado en clase. No debemos olvidar que en el proceso de interacción o de la relación pedagógica, es fundamental que se logre el equilibrio en la interlocución.

Asertividad para escuchar

Una habilidad básica en la comunicación es la escucha activa, ya que es la clave para lograr la comunicación eficaz. Escuchar con asertivi-

dad significa centrarse en comprender la experiencia de la persona que habla, sin juzgarla, interpretarla o evaluarla.

La asertividad en la comunicación implica saber escuchar para aprender a percibir ideas, sentimientos, dudas, necesidades, lo cual exige entender, con el fin de lograr la empatía.[8]

Son innumerables los beneficios de ser asertivos al momento de escuchar: se promueve la creatividad, se ofrece seguridad, mejora la comunicación, se fomentan las relaciones maduras al superar crisis, se evitan discusiones estériles, genera confianza y autenticidad en la interrelación, pero sobre todo permite profundizar en el sentimiento y en el pensamiento del otro, con el fin de vivir la generosidad en un dar y recibir.

Para lograr la asertividad en la comunicación hay que evitar la confrontación, no se debe interrumpir, y es necesario captar el mensaje verbal con objetividad, para generar confianza al escuchar de forma verbal y no verbal, así como verificar la comprensión del mensaje, además de percibir de forma consciente el mensaje no verbal, realizar un auténtico esfuerzo para captar los sentimientos de la otra persona y, ante todo, mostrar respeto para mejorar adecuadamente opiniones diferentes a las propias.

Una prueba de que se ha desarrollado la asertividad al escuchar será la capacidad que desarrollemos para ofrecer respuestas oportunas que hagan sentir al educando que es valorado, aceptado, querido, para que tenga un buen autoconcepto.

Comunicación y coaching

Esta habilidad de comunicación se centra en la capacidad que el educador debe desarrollar al momento de dar una capacitación autodirigida, para ofrecer las herramientas más adecuadas a los educandos, además de establecer una comunicación auténtica y transparente que logre propiciar en el educando el respeto, la confianza y el apoyo. La actitud del *coach* define la relación e influye en ella.

Para que se logre el ***coaching*** es necesario mostrar de forma honesta un interés personal, con el fin de rebasar las expectativas para ayudar al educando.

Retroinformación o *feed back*

La retroalimentación es la información que recibimos respecto de nuestra comunicación o conducta.

[8] La empatía se manifiesta como simpatía o antipatía. La empatía es difícil porque implica un interés genuino en el otro, comprensión de sus necesidades y apertura.

Al carecer de una cultura de evaluación, difícilmente se acepta la retroinformación, y es aquí donde se requiere de la humildad como comportamiento ético para dar y recibir retroinformación.

En la educación, un principio fundamental es que al dar retroinformación debe proporcionarse sobre la base de los hechos y no de la persona; y al considerar que el individuo es un ser de necesidades y de aportaciones, obviamente está en condiciones de dar y recibir retroinformación, la cual debe ser objetiva, específica y concreta con respecto a los hechos que pueden y deben ser modificados de manera consciente.

En la retroinformación es importante no trasmitir un doble mensaje, es decir, que no haya contradicción entre el lenguaje verbal y el no verbal, porque de esta manera sólo se confrontará y se confundirá al educando. Asimismo, para recibir retroinformación, es necesario desarrollar cierta percepción social, saber que se tiene que pedir ayuda, hacerlo, y aceptar dicha ayuda.

De igual forma, para desarrollar las habilidades de comunicación, es necesario tomar en cuenta el papel de la agudeza sensorial para valernos de nuestros órganos de los sentidos, y ver, oír y sentir lo que en realidad nos ocurre, para lo cual es necesario ser flexibles en el comportamiento y dirigir la comunicación educativa hacia el ofrecimiento de respuestas que permitan mayores posibilidades de éxito en la tarea educativa que han de realizar el educando y el educador.

LA MICROENSEÑANZA

La microenseñanza se difundió en México en la década de 1970 al amparo de la tecnología educativa y se adaptó al modelo desarrollado en Estados Unidos, aunque con algunas modificaciones. Varias universidades y centros de formación del país la adoptaron como eje central en la formación de profesores.

En Estados Unidos surgió en 1963 en la Universidad de Stanford como método que respondía a ciertas preguntas de supervisión: ¿qué supervisa?, ¿cómo lo hace? Se desarrollaron aspectos técnicos, básicamente empirista y con poca filiación a teorías específicas, aunque en su planteamiento se acercan más al espíritu conductista de la época.

Todo educador necesita adquirir ciertas habilidades docentes para facilitar y perfeccionar su tarea educativa; de ahí que sea importante hacer referencia al laboratorio de microenseñanza.

Laboratorio de microenseñanza[9]

En muchas ocasiones pensamos que el conocimiento, y más concretamente el saber, significa acumular una enorme cantidad de información como la que se encuentra, por ejemplo, en los libros. Pero si bien es cierto que los contenidos informativos incrementan el saber, no representan el todo del proceso enseñanza-aprendizaje, porque pueden no ser aprehendidos eficazmente debido a múltiples circunstancias.

En la enseñanza del saber, las capacidades del educador representan una parte medular. La siguiente reflexión nos puede ayudar a visualizar la diferencia:

> Empieza la clase, tengo una luz sobre mi escritorio y entro en contacto con el saber: lógico, lineal, esquemático, racional... y un tanto frío. La hora es adecuada, el recinto es una prueba de ruidos y no tengo hambre; en una palabra: es el momento ideal para el estudio. Sin embargo, me parece monótono mantener la vista fija; sé que el conocimiento esta ahí y que me espera, pero eso me impulsa a alejarme, porque tengo fa certeza de que éste no se moverá de su sitio. En cambio, lo que sucede afuera me parece tan excitante, que siento no resistir; pongo un separador entre las hojas del libro, cierro en un impulso sus gruesas pastas y salgo a distraerme, al ruido, a la vitalidad del mundo cambiante... Hasta que es hora de continuar y retorno a la clase. ¡Han cambiado las cosas!, la sabiduría encerrada en las hojas ahora se otorga, se desplaza, motiva y atrae al adormilado e involucra al oyente; su saber no está disponible siempre como en el libro, y tal vez por eso se desborda en 50 minutos; siente lo que dice y lo que hace sentir; se adapta al cambio y al que lo escucha; esquematiza, reitera, resume; en síntesis: facilita el aprendizaje. El timbre da por terminada la clase y el maestro sale interactuando con los alumnos, pregunta, contesta, ríe y vive... sabe que "es maestro" porque existe un grupo de personas a quienes está facilitando el aprendizaje.

Esta es realmente nuestra labor como educadores: facilitar el aprendizaje, darle "vida", controlar las circunstancias que puedan obstaculizarlo y, también, aprender en el continuo intercambio de experiencias y conocimientos con los educandos. El auténtico educador no sólo nace, también "se hace", y por esto debemos esforzarnos continuamente para desarrollar nuestras habilidades docentes.

Aunque el educador posee en su misma naturaleza muchas de estas habilidades, también debe preocuparse por perfeccionarlas y acrecentar-

[9] La microenseñanza es un proceso metodológico de formación y perfeccionamiento de los educadores. Vid. M. Ducoing Watty, M. Landesmann Segal, M., *op*. cit., 1996.

las. El laboratorio de microenseñanza es, precisamente, una herramienta que puede ayudar en esta tarea.

Objetivo del laboratorio de microenseñanza

El taller de microenseñanza tiene como fin primordial facilitar al educador la práctica de algunas de las habilidades que han sido consideradas esenciales para el mejoramiento de la enseñanza, pues le proporciona los instrumentos, las condiciones adecuadas y la asesoría continua.

¿En qué consiste la microenseñanza?

La microenseñanza consiste básicamente en simplificar las condiciones de un salón de clases. Se forman grupos de cinco a seis participantes que generalmente son educadores bajo la supervisión de un coordinador; cada uno de ellos prepara una microclase de su especialidad para exponerla frente al grupo con duración máxima de cinco minutos, y al mismo tiempo se le graba en una cinta de video. Una vez hecha la grabación de todos los integrantes, se analiza una habilidad concreta. El coordinador y los participantes discuten los méritos de la presentación desde el punto de vista de la habilidad que se practica.

Este procedimiento puede repetirse a juicio del coordinador usando los mismos elementos o cambiándolos. Como forma de complementar y precisar la retroinformación de cada participante, sus compañeros y el coordinador efectúan una evaluación cuantitativa con base en una escala del 1 al 6, donde 1 es excelente y 6 es pésimo (no estuvo presente la habilidad).

Las ventajas educativas del laboratorio de microenseñanza son, según Serrano (1982):

- Es verdadera enseñanza; por ello es posible modificar paulatinamente los hábitos de instrucción del profesor.
- Simplifica los elementos del proceso de enseñanza; las nociones con las que trabaja son: microclase, microelemento, microconcepto.
- Capacita en habilidades específicas: uso de voz, utilización del pizarrón, elaboración de preguntas; en esencia, habilidades docentes.
- Las actividades prácticas se van graduando de manera secuencial y progresiva; los principios de lo "simple a lo complejo", "de lo fácil a lo difícil" son rectores de la actividad.

- Ofrece retroinformación constante a la práctica efectuada; el trabajo con modelos es central, y a partir de ellos se compara la actuación de los participantes.
- Las habilidades con las que trabaja son: inducción (verbal, material), comunicación (verbal, no verbal), variación del estímulo (movimientos, enfoques, pausas, estilos de interacción), elaboración de preguntas (inicial, media, final) y organización lógica.

El objetivo fundamental de la microenseñanza se centra en utilizar procesos de moldeamiento durante la capacitación.

Serrano (1982)[10] hace referencia a algunas críticas que se plantean a la microenseñanza al centrarse en habilidades específicas, que regularmente se aíslan unas de otras, y al enfocarse en las habilidades del educador, pues olvida tangencialmente que en el aprendizaje del educando intervienen factores de muy diversa índole. La propuesta que sostiene que el aprendizaje se logra asociando un término con otro carece de una comprensión adecuada de los diferentes tipos de aprendizaje que ocurren en el aula.

[10] J. A. Serrano, "Propuesta de trabajo con la técnica de microenseñanza para profesores de la ENEP-Zaragoza", material de circulación interna, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México.

Parte III

Nivel de aplicación: aprendizaje



9

Aplicación de los momentos y elementos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

ESTRUCTURA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La estructuración de un curso incluye: considerar a los educandos y al educador, así como la definición de los objetivos educativos de enseñanza y aprendizaje, la selección y organización de los contenidos educativos, la elección de la metodología, los recursos didácticos, la consideración del tiempo, el lugar y la evaluación.[1]

El primer elemento se refiere a las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: educando y educador como profesional de la educación.

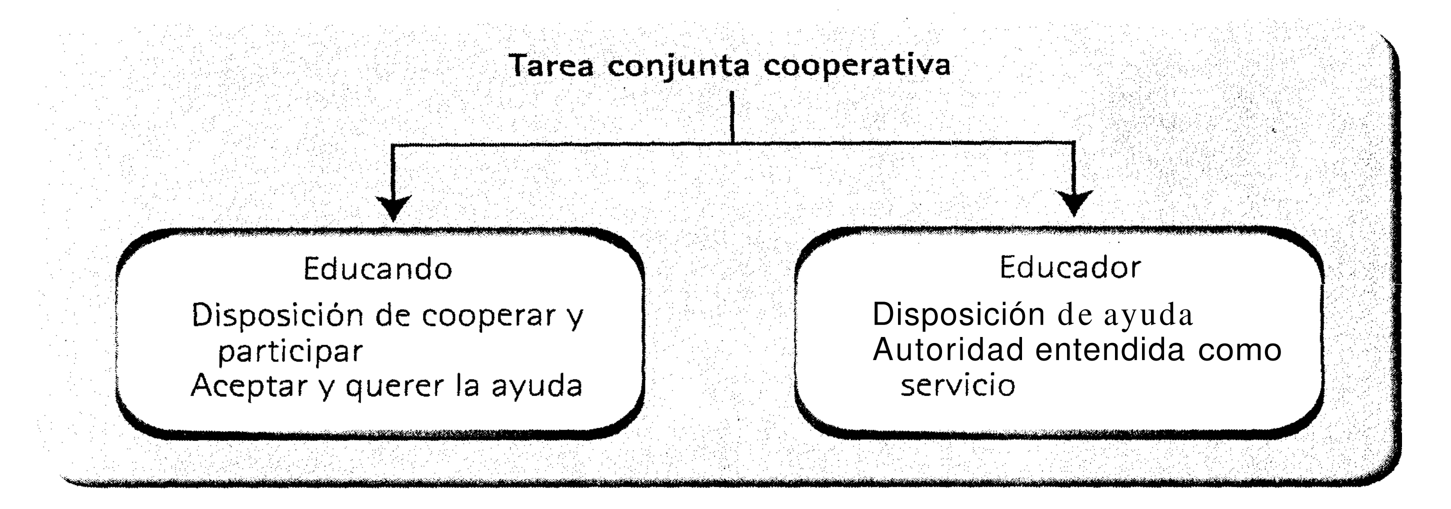
A continuación, desglosaremos los momentos y elementos didácticos que, en el diseño del aprendizaje, debe considerar un profesional de la educación.

EDUCANDO-EDUCADOR[2]

La interacción del educando y del educador va a estar presente en todo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

[1] **Sobre este tema se puede revisar: Antonio Gago Huguet,** *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje,* **Trillas, México,** *1999.*

[2] *Cfr. J. L.* **González Simancas,** *Docencia* **y** *formación,* **p.** *212.*



PRINCIPIOS DE LA INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR

- Autodesarrollo: educación ⟶ autotarea.
- Cooperación: el educando participa y coopera con libertad, ejercicio volutivo y ayuda del educador.
- Intereducación: educación ⟶ tarea conjunta.

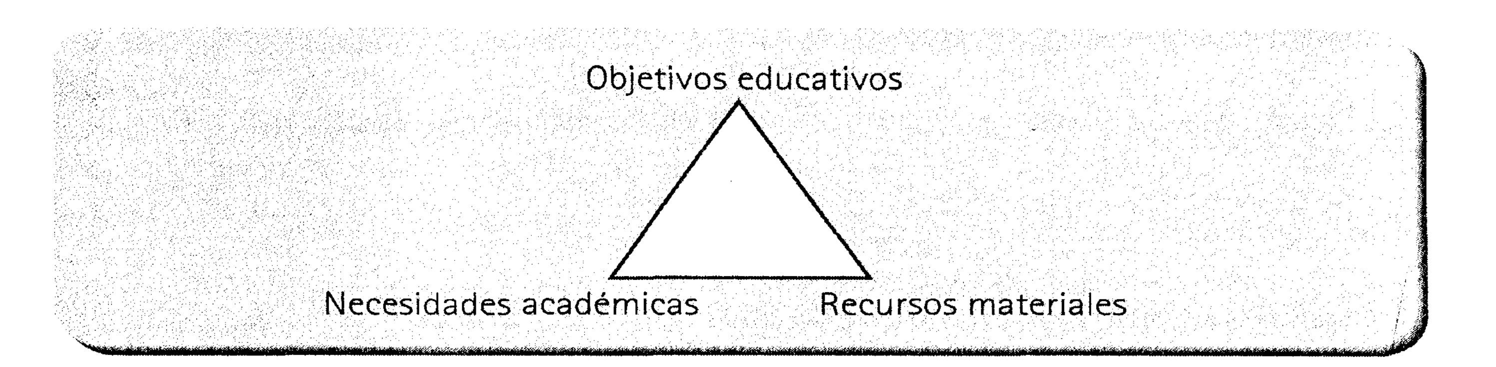
Al comunicarse, educando y educador se influyen mutuamente; el primero como guía y orientador del proceso de aprendizaje del educando: ayuda, impulsa, fomenta, aconseja, orienta al educando para su propio logro en el papel de constructor de su propio proceso de aprender a aprender.

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Cuando hacemos referencia a las funciones del docente como profesional de la educación, mencionamos que requiere un conocimiento mínimo de la problemática específica de los educandos. Además, para definir los objetivos y conseguir su logro, es fundamental una investigación del entorno institucional y grupal, así como del perfil del grupo: edad, intereses, expectativas, nivel académico, objetivos institucionales.

Para analizar la realidad particular a la que habrá de enfrentarse, el educador necesita apoyarse en la lógica y la organización de la instrumentación didáctica, distinguiendo los tres elementos importantes que integran esa **realidad educativa.**

¿Qué se diagnostica? Los siete elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.



Así pues, la primera responsabilidad del educador en cuanto al diagnóstico del aprendizaje, será identificar las necesidades de los educandos y los recursos con los que se cuenta, para determinar sus objetivos educativos y el esquema de enseñanza más adecuado a cada situación y educando concretos.

Todo ello permitirá conocer en qué aspectos se va a centrar, qué contenidos educativos requiere el aprendizaje y cuáles son las características de los educandos. Para lograr esta identificación se necesita capacidad de observación, recabar datos y discutir las expectativas de los educandos respecto de los objetivos del curso.

Este diagnóstico ofrecerá los elementos necesarios para diseñar el curso que se va a desarrollar y, con ello, proceder al planeamiento didáctico de los elementos didácticos.

El momento didáctico de diagnóstico de necesidades se lleva a cabo con base en el análisis de los siete elementos didácticos.

PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

El planeamiento didáctico es la organización de los momentos y elementos didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de facilitar en un tiempo determinado la adquisición de habilidades básicas y superiores para enriquecer la estructura cognitiva, generar actitudes positivas, favorables, propositivas y resolutivas, así como desarrollar habilidades intelectuales y en el orden de la psicomotricidad.

El momento didáctico de planeamiento se organiza con base en los siete elementos didácticos.

Un buen planeamiento ayudará a una buena realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La planeación como momento didáctico nos apoya en la preparación de la ordenación de los recursos disponibles, además de establecer líneas de acceso a todos y cada uno de los elementos didácticos.

Objetivos de la planeación

- Aumentar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Evitar improvisaciones.
- Proporcionar secuencia y progresividad.
- Proponer estrategias adecuadas.
- Concentrar recursos didácticos.
- Coordinar las disciplinas entre sí.

La planeación didáctica exige conocer los modelos de planeación del proceso enseñanza-aprendizaje: por asignatura, por área de conocimiento, por módulos.[3]

La planeación de la enseñanza y del aprendizaje tiene varias fases que siguen un orden deductivo-inductivo:

- Todo un ciclo o nivel de estudios: plan de estudios.
- Partes que forman un ciclo o nivel de estudios: programas.
- Partes que forman un programa: unidades.
- Partes que forman una unidad: temas específicos.

Es necesario planear:

- *Programa:* materia asignada por la institución conforme a los objetivos del plan de estudios, cuidando asignaturas que sean antecedentes o consecuentes en la relación vertical del mapa curricular,[4] así como horizontales, de acuerdo con el periodo en que se cursa; considera un tiempo determinado.
- ***Unidad:*** plan de unidad que se realiza por medio del número de sesiones.
- Tema *específico*: plan de clase y guión de sesión.

El planeamiento didáctico no es una pérdida de tiempo; antes bien simplifica el trabajo y establece un orden porque constituye en sí mismo una guía que permite prever las intenciones y los propósitos de una ac-

[3] *Cfr.* Gago Huguet, *op*. cit., 1999.

[4] Diagrama del plan de estudios por áreas de especialización o de estudios y periodos de cursos: anuales, semestrales, cuatrimestrales o trimestrales.

ción educativa en general y en particular, cómo realizarla y cómo evaluarla con flexibilidad.

El planeamiento didáctico es un medio a nuestro servicio. Sólo planeando en forma organizada y realista podrá llevarse a cabo, con eficacia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el análisis lógico, psicológico y didáctico de los siete elementos de la instrumentación didáctica.

¿Con base en qué se hace el planeamiento? Con base en los siete elementos didácticos.

OBJETIVOS EDUCATIVOS

El objetivo o propósito educativo es el resultado que se pretende o se desea alcanzar en un plazo determinado. Está vinculado siempre con algún valor que se busca traducir en una conducta al finalizar el curso. Esta definición de objetivos educativos es muy importante porque:

- La acción será eficaz si alcanza los objetivos propuestos, y no se obtendrá esta eficacia en la educación si tales objetivos no están claramente definidos.
- Los objetivos descritos con claridad permiten que el participante sepa qué se espera de él al final del curso en cuanto a conocimientos, actitudes y habilidades.
- Los objetivos descritos con precisión permiten al educador medir los 'resultados alcanzados.

Hay tres tipos de objetivos: generales, que corresponden a todo el curso; particulares, que corresponden a cada unidad, y *específicos*, que corresponden a cada tema en particular. Cada uno de ellos se constituye con base en las tres áreas de desarrollo.

Los objetivos deben estructurarse con base en las áreas de desarrollo, es decir:

- Objetivos de conocimiento: los conocimientos se adquieren, se aprenden.
- Objetivos de actitudes: las actitudes se generan con libertad y compromiso.
- Objetivos de habilidades: las habilidades se desarrollan con destreza.

Al considerar las tres áreas de desarrollo se tiende a una auténtica educación integral.

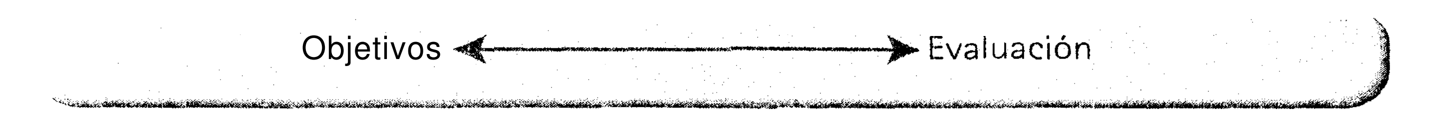
Los requisitos indispensables que debe cubrir un objetivo educativo son:

- Señalar con claridad qué persona ejecutará la conducta solicitada.
- Identificar la conducta o comportamiento final que se espera, en términos claros y de manera detallada, para que todos se adhieran a este propósito.
- Identificar el contenido educativo.
- Señalar las circunstancias que delimitan la ejecución de la conducta.
- Especificar el criterio; describir en qué área se va a ejecutar o aplicar lo que se aprende.
- Graduar la conducta o comportamiento en pasos de acuerdo con la complejidad.

En este último punto se puede recurrir a la clasificación de los verbos de las diversas taxonomías: los verbos de dominio se utilizan exclusivamente para construir objetivos generales, y los verbos de nivel se emplean para construir objetivos particulares y específicos.

Los objetivos educativos se enriquecen mediante el uso de esta clasificación que ordena lógicamente las categorías entre los objetivos que se pretenda lograr.

En pedagogía, y concretamente en didáctica, existe un binomio indisoluble que es:



A todo objetivo propuesto debe corresponder la evaluación; los objetivos deben ser de enseñanza (para conocer si el educador cumplió sus propósitos) y de aprendizaje (para conocer si el educando alcanzó las metas propuestas).

La especificación de los objetivos educativos de aprendizaje facilita la comunicación entre los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que los objetivos educativos se convierten en los criterios de funcionamiento que responden a las preguntas fundamentales acerca del diagnóstico, la planeación, la realización y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los objetivos educativos son decisivos para definir el comportamiento que el proceso enseñanza-aprendizaje se propone obtener o desarrollar en los educandos.

Como toda sistematización, la clasificación de objetivos educativos establece grandes categorías o clases que, si bien en la realidad se mezclan, es necesario distinguir para su mejor conocimiento y empleo.

En general, se aceptan tres grandes categorías o áreas de objetivos educativos:

1. Área o dominio cognoscitivo (conocimientos). Comportamientos que se refieren a los procesos mentales o intelectuales de los educandos.
2. Área o dominio afectivo-social (actitudes). Comportamientos relacionados con las actitudes, sentimientos y valores de los educandos.
3. Área o dominio psicomotor (habilidades). Comportamientos que tienen que ver con habilidades neuromusculares o físicas e incluyen diferentes grados de destreza física, así como el desarrollo de habilidades intelectuales. (Véase tablas de verbos.)

Verbos del área cognoscitiva[5]

Dominio	*Conocimiento*	*Comprensión*	*Aplicación*	*Análisis*	*Síntesis*	*Evaluación*
Niveles	Aparear	Relatar	Cambiar	Descomponer	Combinar	Apoyar
	Citar	Concluir	Calcular	Diferenciar	Componer	Apreciar
	Definir	Convertir	Demostrar	Discriminar	Crear	Comparar
	Designar	Deducir	Usar	Distinguir	Descubrir	Concluir
	Enlistar	Distinguir	Operar	Dividir	Diseñar	Verificar
	Enumerar	Ejemplificar	Manipular	Identificar	Generar	Juzgar
	Enjuiciar	Estimar	Preparar	Ilustrar	Modificar	Criticar
	Identificar	Explicar	Probar	Inferir	Narrar	Fundamentar
	Indicar	Generalizar	Deducir	Relacionar	Planear	Reafirmar
	Marcar	Inferir	Resolver	Seleccionar	Proyectar	Evaluar
	Mencionar	Identificar	Diseñar	Señalar	Keacomodar	Justificar
	Nombrar	Comparar	Esbozar	Separar	Reconstruir	Sustentar
	Reproducir	Ordenar	Trazar	Subdividir	Redactar	Defender

[5] B. Bloom y cols., *Taxonomie* des *objectifs pédagogiques*. Le domaine *cognitif*, Québec, Presses de l'Université, 1975. Bloom, docimólogo americano, considerado el padre de la primera clasificación jerarquizada o taxonomía de los objetivos pedagógicos De Landsheere, G., *Définir* les objectifs de *l'éducation*, 1992, presenta las taxonomías que categorizan las actividades intelectuales (Bloom), de los tipos de aprendizaje (Gagne), de las operaciones mentales (D'Hainaut), de las actitudes y los valores (Krathwohl, D'Hainaut). Para un profesional de la educación, como lo es el pedagogo, las taxonomías son interesantes porque le permiten reflexionar sobre la acción pedagógica, mejoran la pertinencia de los objetivos generales de formación además de que generan ideas para abrir nuevas perspectivas en la acción educativa.

Verbos del área cognoscitiva (*Continuación.*)

Dominio	*Conocimiento*	*Comprensión*	*Aplicación*	*Análisis*	*Síntesis*	*Evaluación*
	Seleccionar	Jerarquizar	Delinear	Parafrasear	Reorganizar	Descubrir
	Repetir	Ilustrar	Mostrar	Simbolizar	Revelar	Acordar
	Apuntar	Narrar	Utilizar	Analizar	Integrar	Estimar
	Registrar	Asociar	Construir	Investigar	Sintetizar	Aprobar
	Escribir	Constatar	Transferir	Examinar	Esquematizar	Modificar
	Contar	Contrastar	Practicar	Categorizar	Conceptuar	Trazar
	Reconocer	Revisar	Ejemplificar	Clasificar	Simbolizar	
	Evocar	Discriminar	Interpolar			
	Subrayar	Discutir	Encontrar			
	Descubrir	Localizar	Dramatizar			
	Recordar	Reafirmar				
	Localizar					

Verbos del área afectiva

Dominio	*Recepción*	*Respuesta*	*Valoración*	*Organización*	*Evaluación*
Niveles	Atender	Contestar	Diferenciar	Combinar	Actuar
	Colocar	Ejecutar	Investigar	Comparar	Cuestionar
	Conceder	Anunciar	Justificar	Defender	Declarar
	Observar	Practicar	Explicar	Generalizar	Influir
	Otorgar	Redactar	Completar	Integrar	Practicar
	Escoger	Relatar	Relacionar	Modificar	Calificar
	Asistir	Registrar		Organizar	Discriminar
	Preguntar	Describir		Preparar	Verificar
	Leer			Presumir	Juzgar
	Escuchar				

Verbos del área psicomotriz

Dominio	*Imitación*	*Manipulación*	*Precisión*	*Control*	*Automatización*	*Creatividad*
Niveles	Copiar gestos Repetir Movimientos Reproducir trazos Reproducir sonidos	Mover diferentes partes del cuerpo según indicaciones Manipular herramientas Manejar instrumentos Seguir la secuencia de un proceso establecido Tararear una tonada Confeccionar Elaborar Construir Diseñar Armar Desarmar Manejar bibliografía Escribir Leer en voz alta	Realizar movimientos sincronizados Gesticular según indicaciones Manejar u operar herramientas o maquinaria con destreza Elaborar materiales conforme a especificaciones Producir sonidos rítmicos Entonar cantos sencillos	Coordinar los movimientos al danzar Saltar o correr Manejar herramientas Operar maquinaria Dramatizar Tocar un instrumento musical Coordinar las acciones de un equipo de trabajo, un equipo deportivo, un grupo de canto Corregir o rectificar movimientos o reacciones Rectificar procesos	Actuar con naturalidad y soltura al dramatizar danzar, cantar, declamar Actuar con destreza y naturalidad al manejar herramientas, operar maquinaria, utilizar instrumentos, hacer gimnasia o deportes, leer en voz alta, bailar una danza, realizar trazos o modelar	Solucionar problemas prácticos Diseñar herramientas o maquinaria Inventar nuevos procesos Inventar nuevos pasos Idear coreografías originales Crear nuevas melodías Improvisar actuaciones Idear nuevas técnicas pictóricas

De igual forma, es conveniente indicar el instrumento de evaluación que se empleará para medir el logro del objetivo.

La precisión de los objetivos educativos manifiesta en las tres áreas de desarrollo, ayudará a que los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tomen plena conciencia de lo que hacen, comprometiendo sus esfuerzos en la consecución de objetivos educativos significativos.

Hasta ahora ha estado vigente la taxonomia de Bloom, pero ante la educación global que se genera desde el contexto de la mundialización, predomina el currículo de la transversalidad con un enfoque sistémico que se relaciona con los contenidos educativos específicos.

Pike y Selby presentaron en 1994 una taxonomía elaborada desde una perspectiva más global, con base en cinco metas o finalidades, en donde se relacionan unos con otros al ser reflejo de la realidad interdependiente que vivimos hoy.[6]

1. Conciencia sistémica

Adquirir la habilidad de pensar de un modo sistémico. Dualidades simples tales como: causa/efecto, problema/solución, observador/observado, valor/hecho, razón/emoción, local/global, deben ser abandonadas. En su lugar, se motivará a los educandos a ver los fenómenos y sucesos unidos en una red compleja, interactiva y multiconectada en lo que todo está relacionado. Los llamados *efectos* se vuelven contra sí mismos y desencadenan más efectos que impactan en el mismo sistema. Los observadores determinan en parte lo que es observado. Las soluciones son, en el mejor de los casos, útiles ajustes dentro del sistema.[7]

Adquirir una comprensión de la naturaleza sistérnica del mundo. En primer lugar, en una dimensión espacial que vaya en un abanico de escalas, desde la intrapersonal a lo global; en segundo lugar, en la dimensión temporal, es decir, la naturaleza interactiva del pasado, el presente y el futuro; en tercer lugar, en la dimensión temática, es decir, la naturaleza interactiva de los problemas globales.

Adquirir una concepción holística de las propias capacidades y potencialidades.' Nuestro verdadero potencial puede alcanzarse solamente cuando las dimensiones corporal, emocional, intelectual y espiritual de la persona se contemplan como iguales y complementarias.

El carácter y el bienestar de la persona y el planeta han de verse ine-

'*Cfr. R.* Yus Ramos, *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Alauda Anaya, España, 1997.

[7]R. Pike y Selby pretenden que los educandos no se queden en el nivel de causa y efecto, sino que desarrollen habilidades de orden superior como el análisis y la síntesis para con ello desarrollar la capacidad de relación que es el nivel más alto de la mente humana.

[8]Creemos que son dimensiones complementarias, pero no iguales.

ludiblemente conjuntados y, con este prisma, se debe dar a los educandos las oportunidades de ejercitar y desarrollar sus potencialidades para, desde ahí, lograr niveles más altos de autonomía personal y autoridad en la toma de decisiones.

2. Conciencia de la perspectiva

Reconocer que uno tiene una visión del mundo que no es universalmente compartida. Se ha de ayudar a los educandos a tomar conciencia de que tienen una perspectiva particular, que ellos interpretan la realidad desde un esquema de pensamiento y percepción particular, y que hay dificultades y peligros atribuibles al uso de este esquema de referencia como una regla en la interpretación y juicio de los estilos de vida de otros. Se les ha de animar a ver cómo la perspectiva está mediatizada por factores tales como la edad, la clase social, la creencia, la cultura, la etnicidad, el género, el contexto geográfico, la ideología, el lenguaje, la nacionalidad y la raza.

Desarrollar la receptividad hacia otras perspectivas. Tal receptividad puede ser profundamente liberalizadora, y puede ayudar a los educandos a enfrentarse a convicciones previas no tomadas en cuenta, alimentando la imaginación y promoviendo el pensamiento divergente y lateral; puede permitir una evaluación radical de la naturaleza de los problemas y de sus soluciones.[9]

3. Conciencia de la salud planetaria

Adquirir conciencia y comprensión de la condición global y de los desarrollos y tendencias globales. A través del estudio y la discusión, los educandos deben aprender sobre las condiciones globales, las tendencias y los desarrollos; por ejemplo, la distribución de la riqueza, el crecimiento demográfico, los tipos de desarrollo, el impacto ambiental de la actividad humana, las tensiones internacionales y los éxitos y fracasos en la protección de los derechos humanos. Igualmente, deberían llegar a familiarizarse con el abanico de los argumentos, frecuentemente conflictivos, que rodean a estas condiciones, tendencias y desarrollos.

Desarrollar una comprensión informada de los conceptos de justicia, derechos humanos y responsabilidades, y ser capaz de aplicar esta comprensión a la condición global y a los desarrollos y tendencias globales.

Desarrollar una orientación de futuro en la reflexión sobre la salud del planeta. Aun cuando las actuales condiciones, desarrollos y tendencias necesitan estudiarse desde su contexto histórico, es igualmente importante motivar a los educandos a reflexionar sobre las consecuencias a mediano

[9] Con ello se invita al "aprender a convivir", propuesto por la UNESCO.

y largo plazos de lo que está sucediendo en el mundo diariamente, y a meditar sobre un futuro posible, probable, plausible y preferente.'

4. Conciencia de la participación y de la disposición

Llegar a tomar conciencia de que las elecciones que hacemos y las acciones que realizamos, individual y colectivamente, tienen repercusiones en el presente y el futuro global. Las elecciones y acciones que tienen lugar desde cualquier punto de la escala intrapersonal a global, pueden tener impactos contemporáneos en todos los demás puntos de dicha escala. De igual modo, las actuales elecciones y acciones pueden tener implicaciones en el bienestar futuro de la humanidad y el medio ambiente. La falta de elección y acción puede tener, aun sin desearlo, tantas repercusiones como las elecciones y acciones conscientes.

Desarrollar las habilidades sociales y políticas necesarias para llegar a ser participantes efectivos en la toma democrática de decisiones, en una diversidad de niveles, desde el de base hasta el global. Los alumnos deben explorar los medios y técnicas para participar en la escuela y en la sociedad; deben ejercitarse en esa participación y, de este modo, desarrollar la capacidad de discernir y juzgar en sus elecciones y en su intervención en procesos sociales y políticos.

5. Procesos mentales

Aprender que el aprendizaje y el desarrollo personal son trayectos continuos con una meta o destino final fijado.[10] Si antes se tenía razón de forma parcial, ahora se tiene un poco más de razón. Las decisiones que tomamos y los juicios que emitimos son, por naturaleza, no permanentes, fotografías de una película continua y permanente. Nuevas informaciones, perspectivas y paradigmas nos ayudarán a ver las cosas de otro modo."

Aprender que las nuevas formas de ver el mundo son revitalizadoras, pero arriesgadas. La visión del nuevo paradigma es como un arma de doble filo: nos capacita para ver conjuntos de cosas de una nueva forma, pero puede significar que otras cosas no se vean tan claramente. El paradigma sistémico no es una panacea; por ahora ofrece un marco coherente y de desafío para el pensamiento y la acción, tanto presentes como futuros. Necesitamos reconocer que más adelante esto será superado."

[10] Que debe tender al perfeccionamiento de la persona humana.

[11] A condición de que sea la búsqueda de la verdad y la consecución del bien lo que predomine en los nuevos paradigmas.

[12] De aquí la necesidad de que el educador oriente en lo permanente de la esencia de las cosas y la actualización que se requerirá para otras.

Los objetivos educativos del sistema que proponen Pike y Selby son de:

- Conocimiento.
- Actitud.
- Destreza.

La sustentación de estos objetivos sigue tomando como base las tres áreas de desarrollo que, al considerarlas, nos permiten un mayor acercamiento a una educación integral.

Objetivos de conocimiento[13]

1. Sobre lo personal:

- Autoconciencia: adquirir comprensión de las propias capacidades físicas, intelectuales, emocionales y espirituales, así como de las limitaciones y debilidades y de las principales áreas de desarrollo.
- Perspectiva propia: comprender que la propia perspectiva no es universalmente compartida y llegar a ser consciente de cómo se adquiere una perspectiva determinada.[14]
- Cómo nos ven los demás: aprender sobre la propia cultura, nuestros estilos de vida e identidades a través del estudio de cómo nos ven otros pueblos.

2. Sobre lo sistémico:

- Teoría de sistemas: desarrollar una comprensión de la naturaleza de los sistemas y de cómo operan, evolucionan y cambian.
- Sistemas *mundiales*: conocer el funcionamiento de los principales sistemas mundiales, como los mercantiles, ecológicos, políticos, etcétera.
- Interdependencia: comprender el concepto de interdependencia y asumir que las personas, lugares, sucesos y problemas están relacionados a través de conexiones interdependientes.
- *Comunalidad*: llegar a tomar conciencia de la comunalidad de necesidades, comportamientos, talentos y aspiraciones compartidos por la humanidad.

[13] Para el desarrollo de las cinco metas citadas de Pike y Selby, se propone también este sistema de objetivos educativos con una aproximación holística y sistémica.

[14] La perspectiva propia debe tener como asidero los valores trascendentales: la verdad, la bondad, la belleza y la unidad.

3. Sobre el desarrollo:

- *Formas de desarrollo:* comprender el concepto de desarrollo y conocer algunas de sus principales formas (capitalistas, socialistas y alternativa) vigentes en la propia sociedad y en otras.
- *Relaciones comerciales:* conocer los principales bienes de consumo intercambiados entre países, así como los lugares y procesos de crecimiento/extracción, manufactura y comercialización de estos bienes de consumo, además de las posiciones relativas de poder y ri queza entre países, regiones y compañías en una relación comercial.
- *Ayuda:* comprender los antecedentes históricos del desarrollo de la ayuda, sus formas y procesos, y los principales argumentos políticos, económicos, sociales y culturales que subyacen en su uso.
- *Colonialismo:* comprender los conceptos y procesos de colonialismo, el neocolonialismo y el imperialismo, así como sus influencias históricas y contemporáneas en el mundo.
- *Papel de la mujer:* conocer el papel de la mujer y su contribución a los procesos de desarrollo en un abanico de sociedades.
- *Población:* conocer las tendencias demográficas y de desarrollo actuales en el mundo y los principales argumentos que subyacen al problema de población.
- *Salud y nutrición:* conocer las causas y efectos de las enfermedades más importantes del mundo, además de comprender la importancia de una dieta equilibrada y del suministro de agua potable para la salud. También se debe conocer los desarrollos de la atención primaria.
- *Educación y alfabetización*: conocer las tendencias y desarrollos actuales en educación en un abanico de sociedades, y comprender el significado de la alfabetización en el desarrollo.

4. Sobre el ambiente:

- *Destrucción de ecosistemas:* conocer las causas y los efectos de la destrucción o amenaza de desaparición de los principales ecosistemas locales y globales, y prever un abanico de soluciones diferentes para su protección.
- *Recursos naturales:* conocer la localización, los procesos de extracción y el uso de los recursos naturales del mundo y comprender las causas y los efectos del agotamiento de los recursos no renovables.
- *Conservación:* comprender las causas y los efectos de la contaminación (de tierra, mar y aire) y globalmente, además de conocer las

principales medidas que pueden llevarse a cabo para combatirlos.

- *Uso* y *reforma de la tierra:* conocer el uso actual de la tierra válida, así como los principales desarrollos y argumentos sobre el uso y reclamación de la reforma de la tierra.
- *Ambientes edificados:* comprender los problemas ambientales desde y como resultado de los principales centros urbanos y conocer el abanico de soluciones alternativas propuestas.

5. Sobre la paz y el conflicto:

- *Paz negativa y paz positiva:* comprender los conceptos de paz negativa y positiva y debatir, con ejemplos de cada tipo, en un abanico de niveles, desde lo local a lo global.[15]
- *Paz interpersonal:* comprender algunas de las principales causas de los conflictos de ámbito interpersonal, en la escuela, la casa o la comunidad, y conocer un abanico de técnicas apropiadas de manejo de conflictos.
- *Paz intergrupal*: comprender algunas de las principales causas de los conflictos entre diferentes grupos en la sociedad, y conocer algunas estrategias que permitan operar para restaurar la paz o evitar el conflicto.
- *Paz internacional:* comprender algunas de las causas principales de los conflictos entre naciones y conocer los intentos históricos y actuales para establecer la paz.
- *Armamentos:* conocer los principales proveedores y compradores de armamento (convencional y nuclear) junto con las ramificaciones económicas, políticas y sociales del mercado de armas. Conocer además los movimientos pasados y actuales en favor del desarme, y comprender los principales argumentos en el debate sobre el desarme nuclear.
- *Terrorismo/lucha por la libertad:* comprender las razones e implicaciones del terrorismo y las actividades de la lucha por la libertad, además de conocer el desarrollo histórico y los objetivos de algunos de los movimientos más activos.
- *Movimientos* de *no-violencia:* conocer los objetivos e influencias de los movimientos de protesta, actuales e históricos, adscritos a la no violencia y a sus líderes, en la propia sociedad o en otras. También han de conocer qué oportunidades se les abren para la protesta.

[15] **La paz auténtica tiene como condición el que sea positiva indefectiblemente.**

6. Sobre los derechos y los deberes:

- *Derechos y deberes humanos:* conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sus limitaciones y debilidades, así como comprender las implicaciones de este documento para uno mismo y para la humanidad en general.
- *Derechos* y *deberes morales* y *legales:* comprender los conceptos de los derechos morales y legales, junto con su relación con los derechos humanos, y ser conscientes de los propios derechos morales y legales, así como de las responsabilidades que entrañan.
- *Derechos orientados a la libertad y la seguridad:* comprender la distinción entre los derechos orientados a la libertad (relacionados con los derechos individuales) y los orientados a la seguridad (relacionados con el bienestar material y físico), y que la priorización de estos derechos varía de acuerdo con la ideología y la perspectiva.
- *Libertad "desde" y libertad "hacia":* comprender la naturaleza y la actuación del prejuicio, en uno mismo y en los demás, y ver cómo tales prejuicios pueden llevar a una discriminación personal y social basada en la edad, la clase, la creencia, la etnicidad, el género, la ideología, la lengua, la nacionalidad o la raza. También han de conocer las medidas para combatir la discriminación en los niveles personales, sociales y globales.
- *Opresión:* conocer la opresión de los grupos en la propia sociedad y en las demás, por razones de edad, clase, credo, etnicidad, género, ideología, lengua, nacionalidad o raza. Han de comprender las actitudes personales y las estructuras sociales que nutren la opresión, la parte que como individuos les toca en estos procesos y la contribución de cada uno para combatirla.
- *Autodeterminación:* conocer el derecho a la autodeterminación de los individuos y grupos sociales, y detectar casos en los que estos derechos son violados.
- *Derechos de los animales:* Comprender los distintos argumentos sobre los derechos de los animales e identificar casos en los que los animales son maltratados.

7. Sobre las visiones alternativas:

- Futuras: tomar conciencia de que hay un abanico de futuras opciones, abierto a la humanidad, y que deben conocer qué tipo de contribución pueden hacer para la realización del futuro personalmente preferido.
- *Estilos de vida sostenibles:* conocer los argumentos y prácticas sobre los límites del crecimiento económico y cómo los propios estilos de

vida pueden facilitar o frustrar un proceso de desarrollo sostenible para el planeta.

- *Salud humana y planetaria*: comprender el concepto holístico de salud como fusión entre las dimensiones corporal, emotiva, intelectual y espiritual de una persona que vive en una relación armoniosa con el planeta. También han de conocer las acciones personales, sociales y globales para participar responsablemente en ellas.

OBJETIVOS DE ACTITUD

1. Autoimagen positiva:

- *Creencia en el propio potencial:* tener sentido del propio valor y fe en el propio potencial físico, intelectual, emocional y espiritual.
- *Genuinidad:* tener la capacidad de identificar lo propio y de trasmitir pensamientos, sentimientos y emociones.
- *Curiosidad:* querer descubrir más sobre uno mismo y sobre las propias relaciones interdependientes con otros pueblos y el planeta.

2. Valoración de los demás:

- *Diversidad:* tener buena disposicidn para descubrir las creencias y las prácticas de otros grupos con distintos valores e intereses culturales y sociales, y estar preparados para aprender de ellas.
- *Comunalidad*: apreciar *el* valor esencial de los demás, así como la comunalidad de necesidades, derechos, aspiraciones, comportamientos y talentos que une a la humanidad.
- *Nuevas perspectivas:* tener receptividad hacia perspectivas diferentes de las propias y estar preparados para modificar ideas y creencias .personales cuando es necesario.

3. Respeto por la justicia y los derechos:

- *Defensa de los derechos:* estar de acuerdo en la defensa de los propios derechos y los de los demás y adoptar un acuerdo correlativo para asumir responsabilidades.
- *Relacionado con la justicia:* estar preparados para mostrar solidaridad con las víctimas de la injusticia en la propia sociedad y en las demás.
- *Acuerdo en la igualdad:* estar de acuerdo en que los principios de igualdad son la base sobre la que deben organizarse las relaciones entre los individuos, los grupos y las sociedades.

4. Tolerancia de la incertidumbre:

- Ambigüedad: estar preparados para la ambigüedad en sus vidas y para explotar pautas alternativas antes de tomar decisiones o llegar a conclusiones, además de estar dispuestos a luchar con problemas para los que no hay soluciones sencillas, específicas o terminales.[16]
- Inseguridad: estar listos para adaptarse a momentos de duda respecto de uno mismo, y a sentimientos temporales de inseguridad en las relaciones personales y en sus vidas.
- Conflicto y cambio: percibir el conflicto y el cambio como algo inevitable y natural, y estar preparados para responder mediante modificaciones apropiadas de los propios valores, las creencias y los estilos de vida.

5. Capacidad de creación:

- Asumir riesgos: estar dispuestos a explorar nuevos patrones de interacción y asumir riesgos calculados en todas las esferas de la vida.
- Cambio de paradigma: estar preparados para dar los saltos creativos y mentales necesarios para percibir visiones y versiones alternativas de la realidad.
- Imaginación e intuición: estar preparados para utilizar las propias capacidades naturales para el pensamiento imaginativo e intuitivo, y saber valorarlas.

6. Pensamiento mundialista:

- Respeto hacia la *vida*: tener respeto hacia todos los seres vivos y hacia su hábitat y función en el conjunto del ecosistema planetario.
- Altruismo: apreciar que en un sistema mundial interdependiente la toma en consideración de lo globalmente bueno de la humanidad y del planeta, debe influir en sus decisiones y acciones.

Objetivos de destrezas

1. Manejo de la información:

- Recepción y expresión de *la* información: tener competencia en la recepción y la expresión de información a través de procesos de obser-

[16] Pero no aceptar la ambigüedad por aceptarla, **sino** esforzarse por la búsqueda de la verdad.

vación, lectura, escritura, relación, conversación, cuestionamiento, gráficos y otros procesos no verbales de comunicación.

- *Organización y procesamiento de la información:* tener competencia en la clasificación, definición, análisis, síntesis y secuenciación de la información, relacionando y contrastando una idea o experiencia con otro razonamiento deductivo e inductivo.
- *Evaluación de la información:* tener competencia en la determinación de la calidad, idoneidad o prioridad de la información, distinguiendo entre la evidencia y la opinión, y reconociendo la propensión y la perspectiva.
- *Almacenamiento* y *recuperación de la información:* tener competencia en la memorización de la información, incluyendo hechos, conceptos, movimientos y procesos físicos, reclamando y utilizando de forma manual o computarizada sistemas de información.
- *Análisis de sistemas:* ser capaces de usar técnicas de análisis de sistemas, así como de percibir las interrelaciones e interdependencias desde y entre sistemas.

2. Crecimiento personal:

- *Centración*: ser capaces de utilizar un abanico de destrezas tales como la relajación, respiración correcta e imaginación, integrando así mente y cuerpo, es decir, llegando a estar centrados.
- *Bienestar físico:* ser capaces de mantener el bienestar físico por medio de una dieta equilibrada, ejercicio suficiente y un estilo de vida apropiado.
- *Manual:* tener competencia en un amplio abanico de destrezas manuales, incluyendo las de tipo doméstico, horticultura1 y técnico, de forma que se facilite un desarrollo personal y planetario.
- *Potencial creativo*: ser capaces de identificar y desarrollar las propias áreas de potencial y tener competencia en la expresión personal de forma creativa.
- *Valores, creencias y perspectivas:* ser capaces de identificar y clarificar los propios sistemas de valores y creencias, y de modificar valores personales y creencias con el fin de adoptar apropiadamente nuevas perspectivas e ideas.
- *Evitar choques:* ser capaces de enfrentarse al estrés y estar preparados para manejar y superar los principales choques, retrocesos y transiciones en la vida personal y profesional.
- *Manejo del tiempo:* ser capaces de manejar el propio tiempo de forma efectiva y a través de técnicas de planificación, priorización y aprovechamiento del tiempo.,

3. Relaciones interpersonales:

- *Asertividad*: ser capaces de aclarar los estados de deseo, sentimientos y preferencias sin lesionar los derechos de los demás.
- Potenciación: ser capaz de expresar sentimientos sobre uno mismo y los demás de forma constructiva, así como de dar y recibir ayuda, ánimos y refuerzo.
- Construcción *de* la *verdad*: ser capaces de construir y mantener la verdad a través de la apertura y cuidado de las propias relaciones, sea en casa, en la escuela o en la comunidad.
- Cooperación: ser capaces de trabajar y desempeñar una función de forma cooperativa, asegurando la participación efectiva de todos los miembros de un grupo en el logro de un objetivo común.
- Negociación: ser capaces de formalizar contratos y compromisos, y de conseguir pactos o conclusiones satisfactorias.
- Manejo del conflicto: ser capaces de manejar la controversia y resolver el conflicto de tal forma que se maximice la fuerza creativa del conflicto. Deben también ser competentes en el uso de técnicas apropiadas para evitar conflictos.

4. Discrepancia:

- Toma de decisiones: ser capaces de tomar decisiones informadas en todas las esferas de su vida sobre la base de la recopilación de información sólida, la organización y la evaluación e intuición.
- Juicio ético: ser capaces de seleccionar y usar criterios para determinar lo correcto o erróneo de una idea o el curso de una acción.
- Apreciación estética: ser capaces de juzgar, apreciar y expresar cualidades de belleza en las artes creativas y en los entornos naturales o urbanos.

5, Imaginación:

- Pensamiento creatiwo: ser capaces de tomar senderos laterales fuera de los esquemas de pensamiento establecidos, de forma que se generen intuiciones y perspectivas frescas.
- Resolución de problemas: ser capaces de resolver problemas en todas las esferas de su vida a través de la combinación del manejo de información efectiva, pensamiento creativo e intuición.
- Percepción de las relaciones: ser capaces de percibir e identificar patrones, semejanzas y relaciones entre los fenómenos.
- Percepción holística: ser capaces de trascender la propia experiencia

personal y cultural de forma que vean una situación particular, una idea o un suceso como parte de un todo.

- *Empatía*: ser capaces de usar la propia experiencia e imaginación para comprender las actitudes, los sentimientos y las acciones de los demás.
- *Visualización:* ser capaces de despertar y desarrollar las propias capacidades de imaginación y visualización, con el fin de alcanzar su potencial creativo completo.
- *Pronóstico:* ser capaces de realizar predicciones realistas sobre el futuro personal y el global, así como sobre las consecuencias de eventuales acciones basadas en un análisis razonado de las tendencias pasadas y presentes.

CONTENIDOS EDUCATIVOS

Los contenidos educativos deben:

a) Estar vinculados a los valores. Al ser la acción educativa un proceso de perfeccionamiento, todo aprendizaje debe ser significativo, integral y valioso. Los contenidos educativos son los valores culturales que ayudan al educando a aprender a aprender.

b) Ser seleccionados y organizados de acuerdo con los valores específicos que se intenta desarrollar en el educando.

c) Corresponder con los objetivos educativos; es decir, debe existir entre ambos una estrecha relación, atendiendo a las necesidades personales que se pretenden satisfacer por medio del curso.

d) Ser auténticos, útiles y aplicables en la vida del educando. Se educa para la vida. La educación es vida.

e) Estructurarse de acuerdo con una lógica: de lo particular a lo general (inductivo-deductivo), o bien de lo general a lo particular (deductivo-inductivo), de acuerdo con la naturaleza de la información.

f) Respetar la relación horizontal y vertical de los conceptos y fundamentos que sustenta los contenidos educativos.

g) Ser seleccionados y organizados partiendo de:

- Hechos básicos.
- Ideas específicas.
- Conceptos fundamentales.
- Sistemas de pensamiento.[17]

[17] *Vid.* H. Taba, *Elaboración del currículo*, p. 381.

METODOLOGÍA

La metodología es el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos didácticos, así como de las experiencias de aprendizaje que ayudan al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar un auténtico proceso educativo. La metodología didáctica es un servicio del profesional de la educación y no un fin.

El **método** es el camino a seguir para el logro de aprendizajes significativos, como objeto de estudio de la docencia.

La **técnica** es la que modifica la dinámica grupal y es el medio para la realización del método.

El **procedimiento** es el cómo se realiza el método con base en los pasos que exige la técnica del educador.

El estilo personal del docente se genera a partir de cómo maneja la metodología: el método, la técnica y el procedimiento.

MÉTODOS[18]

En cuanto a la *forma de razonamiento:*

- *Deductivo:* cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular.
- *Inductivo*: cuando el tema se presenta mediante casos particulares, descubriendo el principio general que los rige.
- *Analógico o comparativo*: cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza.

En cuanto a la *integración de la materia:*

- *Lógico:* cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen hasta la actualidad.
- *Psicológico:* cuando la presentación de los elementos no siguen una secuencia lógica como un orden más o menos cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando.

En cuanto a la *concreción de la enseñanza:*

- *Simbólico o werbalista:* cuando los trabajos de la clase son ejecutados por medio de la palabra.

"Cfr. I. Nerici, *Hacia una didáctica general dinámica,* **pp.** *239-246.*

- Intuitivo: cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concreciones, teniendo a la vista los asuntos tratados o sus sustitutos inmediatos.

En cuanto a *actividades de los educandos:*

- *Pasivo:* cuando se acentúa la actividad del profesor y predomina el dictado, la exposición dogmática, el trabajo con base en preguntas y las respuestas de memoria.
- *Activo:* cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase, y se cuenta con la participación del educando.

En cuanto a la *interacción educador-educando:*

- *Individual:* es la destinada a la educación de un solo alumno.
- *Recíproco:* cuando el profesor guía a sus educandos para que enseñen a sus compañeros.
- *Colectiva:* cuando tenemos un profesor para muchos alumnos.

En cuanto al *trabajo del educando:*

- *Individual:* cuando se adecua al educando por medio de tareas diferenciadas y estudio dirigido, y el profesor orienta ante dificultades.
- *Colectivo:* cuando se enseña en grupo.
- *Mixto:* cuando se planean, en su desarrollo, actividades socializadas e individuales.

En cuanto a la *aceptación de lo enseñado:*

- *Dogmático:* cuando el educando observa sin discusión lo que el profesor enseña en la suposición de que es la verdad.
- *Heurístico:* cuando el profesor presenta fundamentaciones lógicas y teóricas, que son investigadas por el educando; su objetivo es la búsqueda de la verdad.

En cuanto al *tratamiento del tema de estudio:*

- *Analítico:* cuando implica el análisis, esto es, la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos.
- *Sintético:* cuando implica la síntesis, esto es, la unión de elementos para formar un todo.

TÉCNICAS

- Técnicas de integración.
- Técnicas facilitadoras del aprendizaje.
- Técnicas de verificación del aprendizaje.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

- Exposición.
- Interrogatorio.
- Demostración didáctica.
- Investigación bibliográfica.
- Investigación empírica.
- Discusión guiada.
- Mesa redonda.
- Simposio.
- Laboratorios.
- Solución de problemas.
- Construcción de proyectos.
- Estudio de casos.
- Seminario.
- Imitación.
- Narración.

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA

La metodología participativa abarca las técnicas de aprendizaje que promueven y se apoyan en la participación de quienes integran un grupo de estudio. Es la metodología más personal, pues trata de aprovechar las mejores aportaciones basadas en la experiencia individual de cada educando.

Aunque toda acción educativa se dirige al perfeccionamiento personal y profesional, la metodología participativa lo exige de modo especial porque dicho perfeccionamiento se apoya en la experiencia personal de los educandos. Por ello, es imperativo que el educador utilice y domine esta metodología como parte importante de su tarea educativa pues, precisamente, lo que se propone lograr es el desarrollo y la participación de los educandos.

Esta metodología significa mucho más que el conocimiento de unas cuantas técnicas que capacitan para ser "moderador de grupos".

La participación, más técnica, es una actitud que exige el binomio de capacidades positivas: confianza-respeto y comprensión-exigencia.

La *actitud* de participación hace posible que las técnicas de grupo y la relación interpersonal sean las más adecuadas para lograr la colaboración; para esto es fundamental establecer una optimización entre actitud y técnica, que contemple objetivos, recursos, tiempos, material didáctico, número de participantes, descansos, ritmo de cada sesión, flexibilidad y exigencia, así como conseguir el equilibrio entre permisividad, conducción y guía.

En cuanto a la relación de la metodología participativa con los contenidos educativos, una de las tareas debe consistir en la elaboración de publicaciones y programas de video, herramientas que son fundamentales para lograr una auténtica metodología participativa que sustituya a los ciclos de conferencias y otros medios tradicionales de los que no se obtienen los mismos resultados en cuanto al desarrollo y el aprendizaje de las personas que participan.

La participación hace referencia a uno de los fundamentos del ser y del quehacer humano en la actualidad. Este espacio se enfoca principalmente a la participación por medio de grupos.

En un grupo de estudio, la participación hace toda la diferencia entre un comportamiento humano pasivo y un comportamiento activo, es decir, se potencia y motiva la iniciativa personal.

En los grupos de estudio, la participación debe ser dirigida, por lo que se requiere alguien que guíe, coordine y establezca los objetivos. En sentido estricto, se afirma que la participación grupal consiste fundamentalmente en brindar a las personas, en las debidas condiciones, alguna oportunidad para intervenir en las decisiones que les afecten. Ahora bien, el grado y la calidad de la participación dependen no sólo de quien dirige, sino de la formación y experiencia de los educandos, así como de su interés en los temas y de su integración en el grupo.

Hay que considerar también que la participación en los grupos de estudio se centra principalmente en el ámbito del pensamiento y no en la acción, y que además consiste en una reflexión conjunta sobre algunas cuestiones que, lógicamente, desembocarán en la acción de cada uno de los educandos, después de haber establecido de manera teórica los con-

ceptos en el grupo de estudio. Desde luego, las aportaciones personales implican una cierta decisión: la de ser congruentes con lo que pensamos, decimos y hacemos en el caso de encontrarnos en aquella situación.

Las responsabilidades en la participación grupal son diferentes para el que dirige y para los que participan. Para los componentes de un grupo, la participación consiste en asumir la responsabilidad de contribuir activamente –con un mínimo de información y experiencia– en el estudio de temas y en el análisis de las situaciones que interesan y afectan a las personas.

Generalmente, toda persona tiende a participar en aquello que le afecta, pero su decisión para hacerlo depende de que se sienta comprendido y exigido por quien dirige, y del grado de confianza y respeto que le inspire esa persona.

> dirección de la participación es un aspecto en el que el educador debe estar especialmente preparado como competencia esencial en la docencia.

Cómo dirigir la participación

Para quien dirige un grupo, la participación consiste en ofrecer a los integrantes de ese grupo la información y experiencia necesarias, al mismo tiempo que brindar la oportunidad de intervenir en actividades de análisis y de síntesis respecto al estudio del tema en cuestión. La participación busca el logro de determinados objetivos, y en ese caso, el educador es quien se encarga de dirigir la participación y procurar que los participantes mejoren su capacidad de análisis, de síntesis, su iniciativa personal y su capacidad de diálogo; al mismo tiempo, puede apoyarse en la participación para eliminar actitudes negativas (pesimismo, desconfianza, etc.), con el fin de ayudar a captar mejor la realidad o para adecuar objetivos y conocimientos para mejorar situaciones particulares.

> Quien dirige un grupo debe tener en cuenta, por un lado, los objetivos que se buscan y, por otro, las actitudes de las personas.

Dirigir la participación requiere de actitudes positivas, entre las que destacan: confianza, respeto, comprensión y exigencia. Estas cuatro ac-

titudes deben armonizarse y, al dirigir, el educador debe conocer el grado de madurez que ha alcanzado en ellas. Para el progreso continuo en cada actitud, el educador puede analizar su desempeño después de cada sesión y reflexionar si lo ejercitó correctamente o no (si hubo rechazos, poca exigencia, etc.), y concretar cómo mejorar los puntos positivos y cómo superar las limitaciones presentadas.

También debe conocer, en cada situación concreta, cuál es el grado de participación que está consiguiendo, el cual depende de diversos factores: de la problemática tratada en cada situación (que se adecue a los intereses y necesidades), de las actitudes y la experiencia de los participantes y de la competencia de quien dirige. Esta competencia se refiere tanto a la preparación seria y profunda sobre el tema tratado –metodología que exige mucho más estudio y dominio del tema–, como de actitudes correctas con respecto al grupo.

Cuantitativamente, la participación se puede dar en un grado elevado, pero esto no implica que la calidad de la participación también sea la ideal, pues la calidad tiene relación directa con la intervención de los educandos y el compromiso que éstos asumen. Así, el educando se involucra al seleccionar ideas e iniciativas, trata de aceptar a los demás componentes del grupo y de valorar el esfuerzo y aportación de cada persona, de mejorar cada día sus intervenciones y matizar sus opiniones con los puntos de vista ajenos. Todo esto se conseguirá con el paso del tiempo, y a través de las mismas actividades de participación del tono humano de los educandos, así como de la comprensión y exigencia de quien dirige.

Riesgos de la participación

Aun con todas las evidentes ventajas acerca de la conveniencia de la metodología participativa, es una vía de aprendizaje apenas esbozada que para algunos representa complejidad y una mayor lentitud en el aprendizaje. La participación no es un camino mágico que automáticamente garantiza el éxito, y si no se emplea en forma adecuada tiene sus riesgos, entre otras causas, por:

- Escasa capacidad de pensar de algunos educandos.
- Lentitud en el razonamiento.
- Notable diferencia de agilidad mental entre los educandos.
- Complejidad de la situación por analizar.
- Falta de dominio –ya sea del contenido o del método– en quien dirige.
- Desconocimiento de los canales de aprendizaje de los educandos.

No obstante estos riesgos, la participación es obligada en grupos de estudios si partimos del principio de que, sean cuales fueran los obstáculos, participar es siempre preferible a estar pasivo.

La metodología participativa —aunada a la actitud— es en realidad un amplio conjunto de métodos y técnicas, así como de procedimientos didáctico-que, combinados, permiten hacer uso de la participación como un medio eficaz de aprender.

La metodología participativa se fundamenta en el hecho de que un grupo de educandos pensantes pueden profundizar y aportar más que una sola persona.

Este principio se aplica en el tratamiento de un tema, en la búsqueda de soluciones a un problema, en la tarea de relacionar la teoría y la practica, así como en la construcción de un proyecto.[19]

Esta metodología se concentra a la selección y el uso de técnicas suficientemente conocidas por quien dirige una sesión de estudio, tomando en cuenta que hay procedimientos con más posibilidades participativas que otras; por ejemplo, el método de la discusión o del análisis de casos —que incluso puede presentarse audiovisualmente—, permite graduar las exigencias de participación. Aun cuando los educandos tengan una experiencia mínima respecto de intervenir, es fácil hacer que destaquen hechos que consideran significativos. En las primeras sesiones de trabajo pueden limitarse los objetivos a uno o dos: lograr sobriedad en la aportación de datos o preguntar, por ejemplo, por qué el educador considera importante un determinado dato, y después diferenciar el dato objetivo de la interpretación o proyección personal del educando. Esto debe hacerse con delicadeza, procurando no rechazar ninguna aportación, pero fomentando la reflexión de las razones por las que el educando prestó particular atención a ese dato. De este modo, se gana tanto en la calidad de la participación como en la profundización del contenido.

Al dirigir un grupo, el educador necesita crear un clima de aceptación, es decir, lograr que los educandos estén conscientes de que no serán criticados, ridiculizados o ignorados. Si en lugar de juzgar cada aportación, el educador se interesa por las razones que hay detrás, o simplemente anota en el pizarrón o rotafolios esa aportación, el educando constata que lo

[19] El método de proyectos fue propuesto por John Dewey y Kilpatrick. El proyecto se crea a partir de: un problema o una situación problemática; una actividad original suscitada o encaminada a resolverlo; una finalidad o propósito respecto de la aplicación; un ambiente o medio natural donde se está situado, o con un objetivo de proyectos para la realización de esta actividad.

toman en cuenta. Después, el educador puede sugerir que alguien matice esa observación o la analice con más detenimiento. Otras recomendaciones son:

- Subrayar lo más importante.
- Relacionar aportaciones.
- Dar información breve.
- Resumir de vez en cuando.
- Avanzar poco a poco, mediante alguna pregunta.
- Evitar que se desvíe el tema o que haya demasiada participación de una misma persona.

En otra situación de metodología participativa, uno de los objetivos puede ser relacionar unos datos con otros. Aquí el educador puede dar pautas: "¿Han pensado qué pasaría si...?" sin pretender agotar el estudio de relaciones y sin transformarlo en un juego de adivinanzas. De esta manera, también se abarcan dos planos: del método –aprender a relacionar en general–, y del contenido –profundizar en el análisis de un tema–, mediante 'el descubrimiento de diversas relaciones.

En muchas otras ocasiones, un objetivo relevante puede ser "aprender a pensar". En un caso concreto se podría guiar a los educandos a que piensen en las posibilidades educativas de una determinada actividad en el ámbito laboral. Para lograrlo, el educando puede preguntar repetidas veces "¿por qué?"o "¿quién más?";o bien, puede animar a un participante a continuar pensando y a terminar un razonamiento. En lugar de pretender dar él las respuestas, promover el diálogo cruzado entre los mismos educandos.

Ulteriormente, cada una de estas técnicas serán expuestas con mayor detenimiento; lo fundamental por ahora es comprender que cada método, técnica o procedimiento, o la combinación de varios, ayudarán al educador en su tarea de lograr un buen proceso y calidad en la participación. Dependiendo de los objetivos propuestos –acelerar el ritmo de aportaciones, evitar la dispersión, centrar la discusión en puntos clave, etc.– el educador seleccionará la técnica más idónea.

Por otra parte, hay que recordar que la metodología participativa requiere, por parte de quien dirige, un dominio del área de estudio muy superior al que se necesita en una metodología no participativa, y este dominio se pone de manifiesto en lo que se pregunta, más que en lo que se afirma. Las aportaciones del que dirige una sesión participativa serán normalmente breves y sintéticas. En ocasiones, servirán para despertar el interés o para completar algún aspecto sobre el que los educandos no hayan profundizado.

Otra capacidad que debe poseer quien dirige, es la posibilidad de modificar actitudes pesimistas. Por lo general, los educandos se fijan más en las cuestiones negativas de la situación expuesta porque, cuando se trata de un problema, no estamos acostumbrados a destacar primero lo positivo de una persona o situación.

El éxito en la dirección de la participación depende en gran parte de que el educador tenga muy claros los objetivos que persigue, pero también de otros factores, como: perfeccionar su propio estilo de dirigir, tener una programación adecuada, seleccionar en forma apropiada el material didáctico, organizar los tiempos y recursos, etc. Pero, en último término, el educador es quien dirige, y debe realizar una seria y permanente preparación de los contenidos y técnicas, además de poseer cierta capacidad de organización y previsión.

En cuanto a los educandos, se les debe exigir mayor calidad de participación sobre la marcha, aprovechando los momentos fecundos de la sesión.

No hay que olvidar que la metodología participativa busca ayudar al proceso de mejora de cada participante.

Esta finalidad exige, en quien la utiliza, aprovechar todos los detalles significativos que influyan en el éxito de esta metodología.

El hecho de que un educador domine un área de conocimiento o una tarea no le asegura el éxito al guiar y ayudar a otras personas en la tarea que se domina; necesita saber algo más: cómo **guiar el aprendizaje.**

En el éxito o en el fracaso de la enseñanza intervienen:

- El interés que manifiestan los educandos por aprender.
- La actividad personal que despliegan durante el proceso.
- La forma de guiar a los educandos hacia los objetivos.
- El modo en que se cumplan las condiciones de un buen aprendizaje.

Con el fin de facilitar esta tarea, se ha creado una serie de medios: los métodos, las técnicas y los procedimientos, los cuales hacen posible que las actividades necesarias para cumplir un proceso de aprendizaje se realicen de modo fácil y eficiente.

Las *técnicas didácticas* son medios al servicio del método que han sido comprobados por la experiencia como eficientes para conducir un proceso de aprendizaje. En dinámicas de grupos diferentes, las técnicas ayu-

dan al manejo de grupos de acuerdo con la sintalidad grupal[20] porque son una serie de pasos organizados que permiten al educando lograr los objetivos deseados y facilitar actividades de cooperación, responsabilidad e independencia en el trabajo.

Las técnicas que se pueden emplear varían según las condiciones en que el educador realice sus actividades: el tamaño del grupo, los antecedentes escolares o laborales de los alumnos, las condiciones de las instalaciones y el equipo.

PRINCIPALES TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

TÉCNICAS EN LAS QUE INTERVIENEN EDUCADOR Y EDUCANDOS

Técnica expositiva

La técnica expositiva consiste en la presentación oral de un tema que el educador hace ante un grupo de educandos. Las sesiones en las que se utiliza la técnica expositiva reproducen la situación típica de las conferencias: un grupo de personas atentas al educador que expone, es decir, habla, pregunta, muestra, ilustra.

La actividad que desarrollan los educandos consiste básicamente en reflexionar sobre lo que escuchan, en contestar las preguntas que el educador formula, o en hacer preguntas sobre lo que no han comprendido.

La técnica expositiva, correctamente empleada, se desarrolla en tres fases:

Introducción. En esta primera fase, el educador enuncia los puntos que serán tratados en la sesión y estimula la motivación de los participantes. Por lo general, para lograrlo:

- Explica cuáles son los objetivos de la sesión.
- Relaciona dichos objetivos con las necesidades y experiencias de los educandos.
- Los relaciona con lo expuesto en la unidad o sesión anterior.
- Presenta esquemáticamente los puntos o temas por desarrollar.

La introducción debe ser breve, pero ello no significa que sea menos importante que las otras fases, pues un buen inicio es siempre indispensable para asegurar las posibilidades de éxito.

[20] Sintalidad grupal entendida como la personalidad del grupo.

Cuando el educador da por sentado que todos los educandos desean recibir su información, difícilmente conducirá al grupo a los objetivos propuestos. La introducción, por tanto, debe servir para estimular el interés de los educandos, para ubicarlos en el tema y para explicarles cómo va a utilizar la información. Relacionar los objetivos del aprendizaje con la situación real de los educandos forma parte de la fase de introducción.

Información. Cumplida la fase de introducción, se continúa desarrollando la información. Es en esta fase donde el educador proporciona toda la información necesaria que los educandos deben manejar como resultado del aprendizaje.

En esta etapa, el educador no debe limitarse a decir algo en relación con el tema; más bien sus actividades deben planearse y realizarse de manera que no resulte una exposición desordenada.

Puede afirmarse que un educador cumple correctamente con esta fase cuando:

- Explica el contenido de manera ordenada, el cual debe satisfacer los objetivos planteados en la fase introductoria.
- Proporciona ejemplos suficientes para la mejor comprensión de dicho contenido.
- Formula resúmenes parciales para destacar las ideas centrales, e interroga a los participantes acerca del contenido expuesto para destacar errores de interpretación y corregirlos.
- Estimula a los educandos para que planteen sus dudas o realicen comentarios en relación con el contenido.
- Evita que se produzcan desviaciones en los comentarios que alejen al grupo de los objetivos.
- Maneja materiales didácticos que hagan más objetivo y comprensible el contenido.

Síntesis. La información proporcionada debe completarse con la realización de una síntesis final: ésta es la tercera y última fase de la técnica expositiva, y tiene como propósito destacar los aspectos importantes de la exposición, además de ayudar a los educandos a estructurar y retener la información.

Algunas actividades para lograr una buena síntesis son:

- Hacer una recapitulación oral de los puntos importantes.
- Exponer dichos puntos en un cuadro sinóptico.
- Entregar un documento que tenga el resumen del contenido y discutirlo con el grupo.

- Conducir al grupo, por medio de preguntas, a exponer los puntos centrales de lo estudiado.
- Elaborar, con la participación del grupo, un cuadro sinóptico o esquema.
- Preguntar a los educandos si se lograron o no los objetivos de la sesión y, con base en sus respuestas, aclarar y responder las dudas o ampliar la información.

La síntesis sirve para que los educandos integren y afirmen las ideas básicas expuestas; por tanto, el educador debe generar la participación de todos los integrantes del grupo para que expongan sus dudas, destacar algún punto o indicar otros que sea conveniente tener en cuenta.

De las tres fases, la de información es la que requiere de mayor tiempo; sin embargo, sólo la planeación y preparación cuidadosa de la sesión permitirá hacer una buena exposición, controlar el tiempo y obtener buenos resultados.

Asimismo es indispensable que el educador utilice un lenguaje claro, preciso y en el nivel del grupo, en cada una de las fases de esta técnica.

El educador que sólo utiliza la palabra como medio de enseñanza, corre el riesgo de quedarse en la verborrea y de obtener resultados deficientes en el aprendizaje. La palabra oral constituye el medio de comunicación más abstracto y, por consiguiente, el menos efectivo al que puede recurrir un educador.

Para prevenir este riesgo y mejorar la enseñanza, un buen educador debe complementar su exposición con los materiales didácticos, pues su utilización contribuye a dar un mayor significado a la información, además de que es un medio eficaz para lograr que los educandos promuevan su actividad en otros canales sensoriales, aparte del auditivo, lo que propicia un aprendizaje eficaz.

Los materiales didácticos que con mayor frecuencia se usan para apoyar una exposición son pizarrón, rotafolios y acetatos.

Pizarrón. En el manejo de la técnica expositiva, el pizarrón puede utilizarse para:

- Anotar los objetivos que se pretenden lograr en la sesión, así como la estructura del contenido a desarrollar.
- Ilustrar rápidamente algún punto de la información.
- Recopilar los puntos importantes de la sesión.
- Hacer cuadros sinópticos.
- Escribir las conclusiones.

Rotafolios. Puede emplearse para:

- Ilustrar en forma secuencial los puntos clave de la exposición.
- Completar la exposición con alguna lámina.

Acetatos.[21] Se emplean para:

- Ilustrar esquemáticamente la información.
- Agregar elementos a la imagen durante la proyección.
- Explicar el proyecto mediante superposiciones.

En resumen: durante una exposición, los *materiales didácticos* deben utilizarse como medios para facilitar el logro de los objetivos planteados; por tanto:

- La selección de estos materiales debe hacerse tomando en cuenta las características y el número de educandos, así como el tipo de información que se pretende proporcionar. El diseño ha de ser atractivo y debe corresponder a la información que se vaya a ilustrar, lo cual contribuye a mantener el interés de los participantes.
- El manejo adecuado de los materiales didácticos requiere de un previo conocimiento sobre los criterios de uso y aplicación de los mismos.
- Su función es auxiliar al educador y no sustituirlo.
- Deben presentarse en forma oportuna, con el fin de que causen el impacto deseado y apoyen verdaderamente la información que proporciona el educador.

Las preguntas orales y escritas constituyen un recurso valioso para el educador durante el proceso de enseñanza, pero se recomienda que sean abiertas, con el fin de lograr una mayor participación. Para ello se deben utilizar las interrogantes, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? ¿dónde?, ¿por qué?,etc., para evitar que la respuesta se limite a emitir un "sí" o un "no", lo cual no estimula la reflexión ni la aplicación de los conocimientos y experiencias de los educandos.

La técnica expositiva consiste en la exposición oral, por parte del educador, del asunto de la clase.

Algunas de las ventajas y desventajas que presenta son:

- Puede utilizarse en grupos grandes y requiere de poco material.
- Economiza tiempo y esfuerzo.

[21] Los acetatos se preparan con sólo siete renglones en una hoja y cada renglón con sólo siete palabras.

- Es muy buen auxiliar en la organización y orientación de los planes de trabajo de los educandos.
- Promueve la toma de apuntes y la memorización.
- Permite poca participación del alumno.
- Puede provocar la pérdida de interés por parte del educando.

Para que la exposición sea efectiva requiere:

- Una buena motivación en el educando para atraer su atención.
- Fidelidad en la presentación de los contenidos educativos y hacer la crítica de dicha presentación junto con la clase.
- Dar oportunidad a los educandos para que ellos también participen.
- Incluir interrogatorios que inviten al educando a la reflexión, a la participación, ya sea en el pizarrón, o en la elaboración y presentación de material didáctico o a través de revisiones hechas por el propio educando.
- Preparación dinámica por parte del educador que haga la clase ágil y mantenga a los educandos en actividad.
- Combinar esta técnica con otras.
- Utilizar un tono de voz adecuado, hablar a un ritmo conveniente y tener un amplio vocabulario y una pronunciación clara.

Técnica del interrogatorio

Consiste en preguntas planteadas por el educador y respondidas por los educandos.

- Es un buen instrumento cuando se establece un auténtico diálogo, pues permite al educador tener mayor conocimiento de sus educandos.
- Permite conocer las deficiencias y dificultades del educando y, por tanto, proporcionarle una ayuda adecuada.
- Permite asimismo estimular al educando por medio del reconocimiento de sus aciertos y logros.
- Muchas veces se utiliza como medida de represión hacia el educando considerado incompetente.
- Puede ser un vehículo de separación entre el educador y el educando cuando se obliga a este último a responder sin tener casi tiempo para la reflexión.
- Muchas veces el interrogatorio se utiliza para calificar el aprovechamiento del educando, lo que no estimula el verdadero aprendizaje y participación de éste.

Para que el interrogatorio sea efectivo requiere:

- Apoyarse en preguntas que exijan reflexión.
- Solicitar respuestas completas.
- 'Dirigir la pregunta a todo el auditorio para promover en todos la reflexión.
- Pasar la pregunta a otro si uno no sabe.
- Responder la pregunta sólo en el caso de que nadie pueda hacerlo.
- No prefijar una respuesta.

Técnica de demostración

Para las actividades prácticas o productivas, se requiere haber hecho una detección previa de necesidades, con el fin de que correspondan a los intereses y requerimientos de las personas específicas en cada estrato y localidad.

La demostración es una de las técnicas utilizadas al instruir o capacitar, y sirve para enseñar principalmente destrezas manuales, como: manejar una máquina o equipo, procedimientos de alimentos, hospitalidad, limpieza y ropa, actividades productivas.

Consiste en que el educador ejecute una operación, explicándola detalladamente mientras los participantes observan; posteriormente, cada participante explica y ejecuta a su vez la operación, bajo la supervisión del educador y la ejercita hasta realizarla eficientemente.

Esta técnica tiene las siguientes fases o etapas:

Preparación. En esta fase, se explica a los participantes en qué consiste la destreza manual para aprender, con el propósito de mantener el interés y de que su intervención sea provechosa; para ello se sugiere:

- Dar confianza a los educandos para que se sientan cómodos y tranquilos.
- Preguntar qué conocimientos tienen acerca de la actividad que se va a demostrar.
- Definir con precisión el trabajo que se va a realizar para relacionarlo con las experiencias de los educandos y despertar su interés.
- Colocar a los educandos en una posición correcta de trabajo, es decir, que puedan ver y oír con claridad.

Demostración. En esta fase, el educador muestra la operación; para ello, debe realizar las siguientes actividades:

- Ejecutar y explicar la operación a un ritmo normal, con el fin de que los educandos observen lo que deben realizar; para esto se utiliza una hoja en donde se describe el trabajo por etapas con el fin de guiar el desarrollo de la operación.
- Repetir la demostración lentamente, fase por fase, haciendo hincapié en los puntos clave señalados gráficamente con los detalles importantes de la operación que se va a ejecutar. También se debe hacer énfasis en las medidas de seguridad.
- Si se considera necesario, es conveniente distribuir la hoja de descripción del trabajo a los educandos, para que la consulten posteriormente.
- Hacer que los educandos pregunten para que no haya dudas, y a la vez interrogarlos para asegurarse de que han comprendido.
- La demostración puede repetirse tantas veces como sea necesario.

Ejecución. Consiste en que los educandos repitan la operación hasta dominarla; para lograrlo deben cumplirse las actividades siguientes:

- Pedir a los educandos que expliquen la operación fase por fase, indicando los puntos clave y las medidas de seguridad.
- Ejecutar la operación con ayuda de la hoja de descripción del trabajo.
- Motivar y felicitar por los aciertos y corregir los errores.
- Solicitar a los participantes que repitan la operación sin ninguna ayuda, pero bajo la supervisión del educador, quien deberá auxiliarlos hasta que alcancen un nivel de eficacia.

Evaluación. Esta fase tiene como finalidad comprobar que los participantes han aprendido; se recomienda:

- Comprobar, mediante una ejecución del participante, si es capaz de realizar la operación correctamente y sin ayuda.
- Indicar a quién se debe recurrir en caso de duda o de problemas.

Los materiales didácticos que se utilizan al manejar la técnica demostrativa son los siguientes:

Equipos reales. Materiales con los que se realiza el trabajo dentro de la empresa, la escuela, el hogar o el taller; por ejemplo, máquinas, herramientas o aparatos.

Hoja de descripción del trabajo. Instructivo que indica paso a paso y gráficamente el proceso lógico de una operación, así como los materiales y herramientas necesarios para su desarrollo. Se utiliza para guiar la reali-

zación de la operación; el educador debe seguirlo y, si lo considera necesario, repartirlo a los educandos, quienes lo podrán utilizar para comprobar la ejecución.

Pizarrón. Se usa en algunas ocasiones para dibujar, escribir o explicar términos nuevos o para enlistar los pasos de la operación.

Modelos. En algunos casos, cuando resulta muy costoso y/o peligroso realizar demostraciones con los equipos verdaderos, se utilizan modelos que son reproducciones de máquinas o aparatos de tamaño igual o a escala, para hacer las demostraciones. Sirven para mostrar prácticamente el manejo o uso de aparatos y técnicas. Se utilizan cuando es necesario comprobar afirmaciones no muy evidentes y para ver cómo funciona en la práctica lo visto en la teoría.

- Pueden utilizarse para confirmar explicaciones orales y escritas.
- Ilustran lo expuesto teóricamente.
- Permiten iniciar correctamente una técnica.
- Inician al educando en la ejecución de una tarea.
- Pueden utilizarse en grupos pequeños o grandes.
- Permiten presentar objetivamente hechos e identificar en ellos los aspectos relevantes.
- Permiten que todos los educandos participen.
- Requieren otros auxiliares para grupos grandes.
- Requieren de habilidad por parte del educador.

Investigación

Consiste en buscar conceptos, teorías, criterios en libros, revistas, a través de encuestas o por medio de visitas a lugares, consultas a autoridades, bibliotecas, archivos, etcétera.

La investigación se propone demostrar y no convencer a los educandos. Es un proceso que implica una duración planificada de los trabajos y se puede realizar individualmente o en grupo, además de que puede ser bibliográfica o de campo.

En la investigación como técnica de enseñanza deben tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

- Sensibilizar al educando en las siguientes cuestiones fundamentales: definir claramente el objetivo de la investigación, determinar por qué, para qué y cómo se va a investigar (metodología de la investigación).
- La investigación debe tener su origen en una necesidad.

- El educador debe indicar la bibliografía fundamental y que ésta sea accesible.
- También debe mencionar autoridades y asociaciones en el caso de recomendar visitas.
- Asesorar a los educandos en la elaboración de instrumentos, como los cuestionarios.
- Orientarlos en la elaboración de fichas y resúmenes.
- Motivar e impulsar al educando en la búsqueda de sus conocimientos.
- Puede utilizarse y realizarse individualmente o en grupo.
- Requiere de constante asesoría por parte del educador.

TÉCNICAS EN LAS QUE INTERVIENE ACTIVAMENTE TODO EL GRUPO

Discusión dirigida

Consiste en que los educandos discutan un tema, bajo la dirección del educador. Requiere una preparación anterior por parte de los educandos, por lo cual el educador debe, de antemano, presentarles el tema o escogerlo con ellos, estableciendo el día y la hora de la discusión. Su principal uso consiste en dirigir el diálogo mediante preguntas específicas hacia un objetivo común.

Después de la discusión se aceptarán las conclusiones de la mayoría por medio de un trabajo de colaboración intelectual entre los educandos, en el cual cada uno contribuye con aclaraciones, datos, informes, procurando lograr la mejor y mayor comprensión del tema. Para todo esto se requiere de un coordinador o un secretario.

Debe tomarse en cuenta que:

- La discusión dirigida enseña al educando a reflexionar y a escuchar, además de exponer sus puntos de vista, y a aceptar o rechazar los ajenos.
- Los resultados no son inmediatos; da la impresión de pérdida de tiempo y disipasión.
- Exige mucho tiempo para ejecutarse.
- No puede desarrollarse en grupos grandes.
- Requiere que el profesor tenga un buen dominio del grupo.

Para que la técnica sea efectiva requiere que el educador:

- Mantenga al grupo dentro del tema.
- Evite repeticiones inútiles y pérdidas de tiempo.

- Estimule a todos a participar y establezca un clima de respeto.
- Evite la omisión de ideas fundamentales.
- Colabore en la elaboración de síntesis y conclusiones.
- En caso de no obtenerse el conocimiento total del tema, lo complete oportunamente.

Debate

Consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la dirección del educador. Al contrario de lo que ocurre en la discusión, en el debate se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema, debiendo cada participante, o grupo de ellos, defender sus puntos de vista mediante la lógica, la reflexión y la argumentación correctas.

Para que el debate sea efectivo:

- El tema debe presentarse con varios enfoques o interpretaciones.
- El director del debate debe llevar preparado de antemano una serie de preguntas acerca del tema.
- Los participantes deben conocer de antemano el tema para llegar preparados a participar en la discusión.
- El número de participantes no debe pasar de 13; en caso de aplicarse a una clase completa, ésta deberá dividirse en subgrupos guiados por subdirectores previamente entrenados, reuniéndose finalmente todos durante unos minutos con el director para hacer el resumen general.
- El tema debe analizarse en todos sus aspectos y las preguntas deben seguir un orden lógico que mantenga el enlace entre las distintas partes.
- Se debe llegar a alguna conclusión sobre lo discutido.

Hay que tomar en cuenta que:

- Puede utilizarse para el aprendizaje de contenidos generales o después de una película.
- Estimula la capacidad crítica.
- Favorece la reflexión y la exposición organizada y coherente de los argumentos propios.
- Requiere una buena coordinación.
- Requiere una buena preparación del tema por discutir.

Phillips 6'6

Consiste en que seis personas discutan durante seis minutos sobre un tema para llegar a una conclusión. Puede utilizarse en grupos grandes, mediante la formación de varios subgrupos de seis personas y extrayendo de todos una conclusión general.
Debe tomarse en cuenta que:

- Permite y promueve la participación activa de todos los miembros de un grupo, por grande que éste sea.
- Se obtienen opiniones de todo un grupo grande en poco tiempo.
- Permite llegar a la toma de decisiones a partir de la obtención de información o punto de vista de muchas personas en cuanto al problema o cuestión.
- Desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración.

El tema o problema por discutirse puede ser previsto, pero es más común que surja en el desarrollo de la reunión de un grupo; en este caso, el educador formula con precisión la pregunta o el tema del caso y organiza a los miembros del grupo en subgrupos de seis personas. Se designa un coordinador que controla el tiempo (un minuto por persona) y un secretario que anota el resumen o conclusiones y lo lee más tarde al grupo entero; empieza a correr el tiempo y cuando falta un minuto se advierte a los grupos para que hagan un resumen y lleguen a una conclusión. Finalmente, cada secretario expone ante el grupo total su informe de todo lo leído, y se hace un resumen final.
Debe tomarse en cuenta que:

- Los .informes pueden estar mal organizados.
- Requiere de una conducción hábil.

Foro

Consiste en una discusión informal de todo el grupo sobre un tema, hecho o problema, dirigida por un coordinador.
Debe tomarse en cuenta que:

- Permite la libre expresión de ideas y opiniones de todos los integrantes de un grupo, en un clima informal de mínimas limitaciones.
- Permite obtener las opiniones de un grupo grande, acerca de un tema o problema.

- Exige mucho tiempo.
- Requiere un coordinador muy hábil.

Para que la técnica sea efectiva requiere:

- Un coordinador y un secretario.
- Un tiempo máximo de tres minutos para cada expositor.
- No apartarse del tema.
- Exponer con la mayor objetividad posible.
- Pedir ordenadamente la palabra.
- En caso de que se trate de debatir un tema en forma directa, dar a conocer éste a los participantes con suficiente anticipación.
- El coordinador debe hacer al final una síntesis o resumen de las opiniones expuestas y extraer posibles conclusiones.

Seminario

Consiste en que un grupo reducido investigue o estudie intensivamente un tema, en sesiones planificadas, recurriendo a fuentes originales de información. El grupo completo puede dividirse en subgrupos de seminario. Los participantes deben indagar por sus propios medios la información en un clima de colaboración recíproca.

El grupo de seminario está integrado por no menos de cinco y no más de 12 miembros, y debe tener las siguientes características:

- Los miembros deben tener intereses comunes en cuanto al tema y un nivel semejante de información acerca del mismo. El tema del seminario exige la investigación en diversas fuentes.
- Las tareas, temas y subtemas son planificados por todos los miembros en la primera sesión del grupo.
- Los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo del seminario.
- Todo seminario concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.
- El grupo de seminario puede trabajar durante varios días hasta terminar su labor; las sesiones suelen durar dos o tres horas.
- En el ambiente educativo, los seminarios son organizados o supervisados por el profesor, quien da la bibliografía básica para el desarrollo del tema.
- Dentro del subgrupo del seminario hay un coordinador que reúne a la gente. Cuando los subgrupos del seminario han terminado su

labor, se reúnen todos de nuevo, con la coordinación del organizador, para dar a conocer sus conclusiones, las cuales pueden ser debatidas por todos hasta lograr un acuerdo y hacer un resumen general del total de las conclusiones del seminario. Finalmente se lleva a cabo la evaluación de la tarea realizada.

Debe tomarse en cuenta que:

- Propicia la investigación por parte de los alumnos.
- Todo el grupo participa.
- Se necesita mucho tiempo.
- Requiere una coordinación adecuada.

Lluvia de ideas

Su objetivo es desarrollar la capacidad de elaborar ideas originales, estimular el ingenio y promover la búsqueda de soluciones nuevas.

Consiste en que un grupo reducido expone un tema y espontáneamente los participantes lanzan las ideas que éste les sugiere, las cuales el profesor anota en el pizarrón, y finalmente se organiza la información y se llega a conclusiones prácticas.

Se utiliza para motivar a los educandos acerca de un tema, o también para favorecer su imaginación creadora (capacidad de establecer nuevas relaciones entre hechos o integrarlos de una manera distinta).

Debe tomarse en cuenta que:

- Permite la expresión libre e informal de todo el grupo.
- Favorece la imaginación creadora.
- Permite la participación de todos en la elaboración del conocimiento.
- No siempre se llega a conclusiones adecuadas y útiles.
- Se requiere que el educador tenga un buen control del grupo.

Estudio de casos

Consiste en la presentación de un caso o problema para que la clase sugiera o presente soluciones según convenga; comprende una explicación amplia y detallada de la situación total con todas sus implicaciones.

El conductor, normalmente el educador, selecciona el caso para ser estudiado por el grupo de acuerdo con los objetivos que se desea alcanzar, con el nivel de experiencia de los participantes, y con el tiempo de

que se dispone. Se lee el caso en voz alta o se distribuye en hojas a cada uno de los participantes, o bien, éste se presenta por medio de una película o de algún otro medio. Posteriormente, se lleva a cabo la discusión y, una vez agotada ésta, el conductor hace una recapitulación final presentando los problemas planteados y las soluciones propuestas sobre las que el grupo trata de ponerse de acuerdo para obtener las mejores conclusiones. Es relevante que el conductor no exprese sus opiniones acerca del caso, aunque sí debe aclarar todas las dudas que surjan sobre el mismo.

Esta técnica es muy útil en la formación profesional de cualquier tipo, pues permite ejercitarse en el estudio de situaciones semejantes a las que surgirán en el campo profesional.

Sociodrama

Consiste en que dos o más personas representan libre y espontáneamente una situación de la vida real asumiendo los papeles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo, tanto por los participantes como por el resto del grupo que actúa como observador. Después de esta vivencia común es posible discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado.

El problema o situación puede ser previsto de antemano o surgir en un momento dado en una reunión de grupo. Los miembros aportan todos los datos para describir y enriquecer la escena por representar, pero es muy importante definir claramente el objetivo de la representación, el momento en que ha de representarse y la situación concreta que interesa ver para aclarar o comprender el problema del caso. De acuerdo con todo esto, se decide qué personajes se necesitan y la función que desempeñará cada uno.

Una vez terminada la representación, todo el grupo expone sus ideas y las intercambia con los intérpretes, haciéndoles sugerencias; finalmente se obtienen las conclusiones sobre el problema en discusión.

Debe tomarse en cuenta que:

- Se puede usar con grupos numerosos.
- Ayuda a los miembros a ver objetivamente el problema.
- Despierta el interés.
- Es difícil conseguir voluntarios.
- Requiere dirección hábil.
- Quienes representan los papeles pueden encontrar dificultades para hacerlo.

Rejilla

Se elabora material de trabajo para cada equipo y se divide la clase obteniendo la raíz cuadrada del grupo total. A cada integrante de equipo se le designa un número que va del número uno a la cifra obtenida de la raíz cuadrada, formándose así los equipos que trabajarán posteriormente.

Los números iguales forman un equipo que trabaja sobre uno de los temas preparados, y se designa un tiempo determinado para el estudio del material. Posteriormente, se reúnen los equipos originales, y cada uno de sus miembros expone el tema que aprendió. Finalmente, cada grupo emite sus conclusiones y puede llegarse o no a una resolución general de todo el grupo; lo fundamental es la puesta en común y el logro del aprendizaje grupal.

Corrillos

Es la división que se hace de un grupo en varios subgrupos, con el fin de analizar y discutir determinada información para obtener conclusiones.

El conductor del grupo hace primero una introducción sobre la técnica, después se procede al estudio, posteriormente a una interacción de datos y al final a la elaboración de una síntesis.

El corrillo requiere de un moderador y un secretario, y requiere también algunos materiales como:

- *Tarjeta de corrillos:* permite al instructor planear y conducir los trabajos con rapidez y eficacia además de que proporciona a los participantes toda la información necesaria acerca de los propósitos perseguidos, el orden en que se realizan las actividades y los materiales que serán utilizados.
- *Cuestionarios:* serie de preguntas, generalmente de tres a cinco, acerca de los aspectos básicos del tema que se está estudiando y que sirven para que cada corrillo siga un orden en su análisis y discusión de los corrillos.
- *Documentos informativos:* materiales que proporcionan el contenido mínimo para el análisis y discusión de los corrillos.

Debe tomarse en cuenta que:

- Permite encauzar la dinámica del grupo facilitando una interacción interesada, constante y productiva.
- Propicia la síntesis, la reflexión, la responsabilidad, la confianza y el respeto hacia los demás.

- No es bueno utilizarlo con personas de bajo nivel en lectura y escritura.
- Requiere de mucha preparación por parte del organizador.

Lectura comentada

La lectura comentada es una técnica de enseñanza en la que el educador conduce el estudio, en grupo, de un documento impreso. El grupo hace la lectura del documento mientras que el educador favorece la emisión de opiniones de los educandos en torno a las ideas específicas y conceptos fundamentales estudiados con el fin de llegar a la comprensión de los mismos.

Para que el educador maneje de manera segura y eficaz la técnica, conviene seguir las fases que a continuación se indican.

Preparación de la lectura. Esta primera fase es quizá la más importante, pues el buen resultado que se obtenga dependerá de la preparación y sensibilización hacia cada una de las actividades.

En esta etapa se debe leer detenidamente la información que se va a estudiar en la sesión y hacer anotaciones al margen del texto sobre aquellos puntos que sean importantes para comentarlos cuando se realice la lectura con el grupo.

Las anotaciones pueden ser preguntas que lleven a la comprensión de lo estudiado y que, al realizarlas, conduzcan al educando a la reflexión acerca del contenido. También se pueden marcar interrupciones para solicitar opiniones relacionadas con lo que se lee, o para opinar o discutir sobre una información que no sea la adecuada; asimismo, pueden señalarse interrupciones cuando sea necesario dar información que ayude a dar cierto contexto a lo estudiado.

No se deberán formular preguntas de tipo reflexivo cuando los educandos aún no han captado lo que se está leyendo; de la misma manera, al principio, las interrupciones deberán ayudar a la comprensión de lo tratado, para que más adelante se puedan pedir opiniones y ejemplos. En cualquier caso, se deberán planear los comentarios, preguntas o interrupciones para hacerlos en el momento conveniente dentro de la lectura.

Con el fin de complementar la información, así como de contestar posibles dudas del grupo, se debe revisar y recomendar la bibliografía necesaria.

Lectura dirigida. Durante la sesión, la lectura comentada se inicia generando la motivación de los educandos al señalar los propósitos específicos que se persiguen por medio de esta técnica.

Se solicita a un educando que inicie la lectura oral del documento y periódicamente se cede la lectura a otros hasta finalizar el material seleccionado.

Durante estas lecturas se intercalan los comentarios previstos con anterioridad, los cuales deben ser oportunos y ágiles; no se trata de comentar párrafo por párrafo, a menos que así se requiera. Los comentarios tampoco deben ser motivo de desviaciones o discusiones prolongadas, y deberán ser sugeridos por el educador, aunque realizados por los educandos.

Hay que asegurarse de que todos comprendan bien la información. Si se juzga conveniente pueden darse ejemplos, procurando que se relacione lo que se lee con alguna experiencia común a los participantes o con sus problemas y necesidades diarias; sin embargo, todo esto debe hacerse de manera ágil para no perder la secuencia del contenido que se está analizando.

Terminada la lectura, es necesario hacer una síntesis de los aspectos estudiados, lo cual puede hacer el educador o alguna persona del grupo.

Es recomendable anotar en el pizarrón o en el rotafolios los aspectos básicos del resumen, así como reflexionar con el grupo sobre el grado en que se cumplieron los propósitos de la actividad.

Esta técnica debe utilizarse cuando sea necesario profundizar en un tema o motivar a los educandos a leer y a estudiar, interesándose en algún contenido; *nunca para suplir* la falta de preparación de la sesión.

La lectura comentada requiere de un documento que contenga la información clara y concreta del tema que se va a estudiar, para lo cual tanto el pizarrón como el rotafolios son materiales didácticos de gran utilidad como elementos para registrar propuestas o conclusiones.

Discusión en grupos pequeños

La técnica de la discusión en grupos pequeños ha tomado una gran relevancia en la enseñanza porque promueve la participación, estimula a los integrantes del grupo, además de que aprovecha y potencia la dinámica del mismo. De esta manera se logra un enorme enriquecimiento con el intercambio de conocimientos, criterios y experiencias que aporta cada persona.

Con el empleo de esta técnica, el educador aprovecha las experiencias y conocimientos previos de los educandos para ampliar y profundizar el aprendizaje.

La técnica de discusión en pequeños grupos consiste en el intercambio de ideas, opiniones, experiencias y conocimientos acerca de un tema concreto entre los miembros de un grupo pequeño. Se considera "grupo pequeño" cuando el número de personas que lo integran es de seis a diez.

La discusión gira alrededor de un objetivo central y tiene la finalidad de resolver un problema, discutir un tema, tomar una decisión o adquirir información por medio de las aportaciones de todos los integrantes del grupo.

Los elementos que intervienen en una discusión son:

- Propósitos, que representan el tema a tratar y los objetivos que se pretende lograr.
- El grupo de educandos que intervienen en la discusión.
- El equipo de conducción, integrado por un moderador y un secretario elegido en el mismo grupo. El moderador es la persona que dirige la discusión, la función del secretario consiste en anotar las ideas principales y las conclusiones que se obtienen.

Una discusión en grupos pequeños tiene las siguientes fases:

Presentación del asunto por discutir. Esta fase consiste en lo siguiente: el educador, por medio de una exposición introductoria, comunica los propósitos de la discusión, define el asunto por discutir y los aspectos principales del mismo. También explica al grupo cuáles serán las condiciones de participación durante la discusión; así, cada integrante del grupo:

- Expondrá brevemente sus puntos de vista y su experiencia.
- Hará comentarios breves.
- Respetará las opiniones expresadas por los demás y enriquecerá sus propias opiniones.
- Evitará conversaciones privadas o la segregación del grupo.
- Evitará hacer referencias personales y entrar en polémicas.
- Aceptará la crítica cuando una idea no sea aceptada.

Todo esto debe realizarse en un ambiente de cordialidad. Una vez que el grupo recibe todas las instrucciones, se procede a la elección del equipo de conducción, el cual quedará integrado por el moderador y el secretario en el mismo grupo.

El moderador indica al secretario sus funciones, que son:

- Anotar las ideas importantes para dar conclusiones.
- Leer las cuestiones anotadas para comunicar al grupo los puntos que se han tratado y los logros alcanzados hasta el momento.
- Anotar las conclusiones obtenidas al final de la discusión.

Cuando se ha proporcionado al grupo la información necesaria, se recomienda entablar una discusión, procurando que los participantes que-

den "cara a cara", para lo cual se les puede pedir que coloquen sus lugares de tal manera que formen un círculo.

Discusión dirigida. Generalmente se realiza como sesión general con la participación de varios grupos pequeños.

El moderador inicia la discusión por medio de preguntas que generen la reflexión y estimulen al grupo a participar, preguntas que deben ser clave, estar en un esquema previamente elaborado, que servirán al educador para motivar, controlar y encauzar la discusión dentro de los límites previstos.

La labor del moderador en esta fase es dirigir la discusión, estructurar las preguntas cuando sea necesario, mantener la participación en una atmósfera cordial, mantener la discusión dentro del tema, ayudar al grupo al resumir sus ideas y opiniones y evitar monopolizar la discusión.

Una vez encaminada la discusión, el moderador concede la palabra en el orden en que los integrantes así lo soliciten, sin permitir que la discusión se centre en un mismo tópico, cuando hay otros puntos de igual importancia que tratar.

De cuando en cuando el educador debe hacer una síntesis para mantener al grupo en el tema tratado, especialmente cuando dicho grupo empieza a divagar y tiende a desviarse de los propósitos de la discusión.

Asimismo, el moderador debe evitar contestar las preguntas que estén relacionadas con el contenido del tema por discutir y que se le formulen directamente; este tipo de preguntas las debe pasar a uno de los participantes o al grupo en general, para que ellos mismos den la respuesta. Hay que recordar que la tarea del moderador es subsidiaria, es decir, de estimular el trabajo de los demás, pero no trabajar por ellos; esta es una actitud central en la metodología participativa. Quien dirige debe "saber desaparecer", servir únicamente como guía y hacer que los integrantes del grupo realmente participen.

Conclusiones. En esta fase, el papel del moderador es el de sintetizador. El secretario del grupo anota las conclusiones en el pizarrón y el moderador puede hacer un resumen en forma verbal, relacionándolo con los objetivos propuestos al inicio.

En toda discusión se debe llegar a algunas conclusiones, con el fin de hacerla productiva.

Los materiales básicos que se utilizan en esta técnica son: el plan de discusión diseñado por el moderador y el pizarrón.

El *plan* de *discusión* es el esquema en que se apoyará el moderador para iniciar, encauzar y controlar la discusión.

El *pizarrón* es un material básico para el manejo de esta técnica, y lo utiliza el moderador al iniciar la discusión para anotar el propósito de ésta, así como los aspectos importantes por tratar. Al finalizar, el secreta-

rio anota las conclusiones que se han obtenido de la discusión. El uso del pizarrón permite al grupo tener presentes los propósitos que se persiguen, la información que se maneja y las conclusiones a las que se llegan.

Análisis o discusión de videos

Esta es una técnica muy eficaz debido a que actualmente gran parte del aprendizaje se efectúa por medio de la imagen. Además, no es necesario que se trate de videos "profesionales", pues se puede desarrollar una gran creatividad en los educandos si aprenden a filmar en forma "doméstica" escenas y situaciones de la vida real, o bien operaciones y procedimientos que sería muy complicado explicar en forma verbal y cuya apreciación visual, en cambio, facilita el aprendizaje.

Esta técnica se emplea para afirmar conceptos, procedimientos o criterios generales que orienten acciones por seguir, o para analizar casos o problemas llevados a la imagen.

Los videos que se pueden producir como material didáctico son de tres tipos:

- De información o conceptos.
- De ilustración de operaciones y procedimientos.
- Casos dramatizados de la vida real para su discusión.

El análisis de videos tiene las siguientes fases:

Preparación. Consiste tanto en la preparación material de la operación, como en la introducción que el educador expone al grupo respecto al video que se va a presentar, con el propósito de que los participantes se interesen, fijen su atención en determinados puntos, y después puedan intervenir activamente.

Para realizar el análisis de videos se sugiere:

- Explicar claramente cuál es el objetivo concreto del video, con el fin de analizarlo y discutirlo después.
- Proveerse del material necesario para la proyección del video, y verificar que el equipo funcione en óptimas condiciones.
- Establecer un lugar fijo para la proyección y realizar un ensayo previo.

Presentación. Consiste en la proyección del video. El educador debe supervisar que los educandos estén atentos y facilitar las condiciones ambientales (luz baja, sonido claro, ausencia de ruidos externos, buena visibilidad desde los distintos ángulos).

Análisis. Después de ver el video, el educador dirige el análisis grupal para obtener conclusiones.

- Los educandos hacen su aportación sobre los hechos, problemas o soluciones del video.
- El educador fomenta la participación por medio de preguntas.
- El educador escribe en el rotafolios o pizarrón las aportaciones de los educandos de manera sintética.
- Con base en esas aportaciones, el grupo, dirigido por el educador, recopila las conclusiones, que también se anotan en el rotafolios.
- El educador concluye la discusión grupal y hace énfasis en los puntos fundamentales relacionados con el tema de la sesión o con temas anteriores.

Esta técnica depende en gran parte del equipo técnico, por lo que es fundamental conocer el manejo y operación del mismo, ya sea por parte del profesional de la educación o por alguna persona calificada que se asigne.

Básicamente, este material consiste en:

- Un televisor o monitor.
- Una videocasetera.
- Un videocassette con el video.
- Una extensión eléctrica.
- Un rotafolios o pizarrón.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos son de tres tipos: formales, humanos y materiales, y representan un punto de apoyo que se encuentra inserto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen como fin ayudar al estudiante al logro de aprendizajes significativos.

Los ***materiales didácticos*** son vehículos de información, y comprenden los contenidos necesarios para alcanzar el objetivo concreto de aprendizaje. Son, además, recursos tangibles, observables y manejables que propician la comunicación entre el educador y los educandos y hacen más objetiva la información.

Estos materiales deben seleccionarse de acuerdo con las actividades que vaya a realizar el participante, de tal manera que la información obtenida por medio de un material apoye la técnica utilizada.

Debe tomarse en cuenta que los recursos didácticos nos apoyan como nexos entre las palabras y la realidad.

El valor de los recursos materiales depende del uso que se les dé, pues ayudan a generar una motivación extrínseca si se utilizan en el momento adecuado y cuando no obstaculicen la realización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es necesario cuidar que los recursos didácticos:

- Sean de fácil manejo y aprehensión.
- Estén en buenas condiciones.
- Sean adecuados al tema.
- Favorezcan la capacidad creadora.

Los recursos materiales pueden ser: impresos, de ejecución, audiovisuales, tridimensionales o multimedia.

TIEMPO DIDÁCTICO

Es el lapso durante el cual el profesional de la educación y los educandos tienen una estrecha relación interpersonal que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de un intercambio de opiniones que repercuten en el bienestar emocional y espiritual de ambas partes.

Se establece conforme al programa o curso, de acuerdo con la disponibilidad y horarios marcados por la institución educativa.

En función del análisis de estas circunstancias, se define el lapso o periodicidad para cada curso o sesión. Es fundamental que el tiempo didáctico se programe calculando primero el total de horas, para después distribuir las sesiones de acuerdo con los temas por tratar: exposición, trabajo en pequeños grupos y recesos.

También es vital considerar el tiempo didáctico en vinculación con los momentos didácticos y con los seis elementos didácticos restantes de la instrumentación didáctica.

El tiempo didáctico debe tener en cuenta:

- El respeto, ante todo, por el educando.
- El ser planeado y controlado por el educador.
- Considerar los imprevistos.
- Calcular tiempos de trabajo, integración y descanso.

LUGAR

Se refiere al espacio físico donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es vital que el profesional de la educación conozca el espa-

cio, la distribución y la colocación de los lugares respecto del pizarrón, así como la iluminación y la ventilación adecuadas, además de las condiciones higiénico-pedagógicas del aula.

REALIZACIÓN

La realización, como momento didáctico, es cuando se lleva a la acción todo lo planeado, y se hace por medio de las sesiones de clase, considerado como un determinado periodo vivido entre el educador y el educando, en donde el primero orienta las actividades del segundo para el logro de aprendizajes significativos.

Las fases de la realización son:

- Inducción.
- Introducción.
- Desarrollo del contenido.
- Integración.
- Reforzamiento y fijación.
- Síntesis.

En el momento de la realización se requiere crear un ambiente de aprendizaje por medio de:

- Motivación: conjunto de variables intermedias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo.
- Animación: trata de conseguir que las personas, grupos y comunidades dejen de ser receptores de la cultura y se conviertan en agentes activos de la misma.[22]
- *Actitud*: predisposición relativamente estable de la conducta.
- *Interacción*: relación dinámica que mantiene el educador ante un grupo de educandos y la acción directa que desarrollan entre sí.
- Libertad: capacidad y posibilidad de elección entre varias opciones.
- Compromiso: es obligación contraída, palabra dada.
- Disposición: estado de salud o ánimo para emprender o llevar a cabo un proyecto o cualquier situación.

[22] *Cfr.* M. **Debesse** *y* cols., *La formación de los enseñantes, p. 177.*

EVALUACIÓN

La evaluación es una fase trascendente del proceso didáctico porque determina si se han alcanzado los objetivos planeados. Para esto existen técnicas correctas.

Las técnicas de evaluación[23] más comunes son:

- Diagnóstico inicial: permite conocer las características, el nivel y los conocimientos de los participantes.
- Formativa o continua: se realiza a lo largo del curso para evaluar los resultados.
- Sumaria o final: se realiza al finalizar el curso.[24]

Objetivo de la evaluación

El objetivo esencial de la evaluación indica el progreso de la enseñanza y del aprendizaje,[25] permite verificar desde el inicio si las acciones son las adecuadas para facilitar el cambio de conducta que se pretende lograr en la persona que aprende. Además, la evaluación es muy útil para detectar en qué momento y en qué punto existe alguna falla en el procedimiento que se está siguiendo, con el fin de modificarlo o reestructurarlo.

Así, la evaluación nos facilita constatar si el aprendizaje es exitoso o no. Para llegar a una conclusión se requiere analizar la secuencia didáctica desde el inicio, durante su desarrollo y al finalizar el programa, siempre a partir de los objetivos establecidos para el aprendizaje.

Momento de la evaluación

La evaluación es un momento especialmente relevante del proceso enseñanza-aprendizaje, al que debe darse toda la atención. Existen tres momentos de evaluación, cada uno con sus propios alcances característicos.

Evaluación de diagnóstico o inicial. Se aplica antes de empezar el aprendizaje; para definir los efectos del proceso de evaluación, es preciso conocer el nivel de los educandos previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

[23] R. Tousignant, Les principies de la *mesure* et de *l'evaluation* des *apprentissages*, pp. 189-190.

[24] J. M. García Ramos, Bases *pedagógicas* de la *evaluación*, p. 11.

[25] La *docimología* es la ciencia de la evaluación y se realiza conforme a la **norma** institucional, ya sea numeral o literal, y en la escala en que se especifique o evaluación de **criterio** que considera la valoración integral del educando: actitud, esfuerzo, colaboración, J. M. De Ketele, *Docimología*, p. 10.

La evaluación de diagnóstico o inicial incluye las características generales de los educandos, como:

- Preparación.
- Experiencia laboral.
- Trabajo actual.
- Datos familiares.
- Necesidades que los educandos esperan satisfacer con su aprendizaje.

Es necesario establecer los conocimientos, actitudes y habilidades con que llegan las personas a la experiencia educativa para compararlos posteriormente con los resultados y definir en forma objetiva el efecto del aprendizaje, esto es, hasta qué grado y en qué forma se lleva a cabo un cambio de conducta. Esta evaluación se realiza mediante la aplicación de una prueba previa.

Evaluación formativa o continua. El propósito esencial es proporcionar información permanente para adecuar el contenido y los procedimientos que se están desarrollando a las características y expectativas del grupo, así como para indicar el grado en que se van logrando los objetivos establecidos.

Esta evaluación ofrece indicadores acerca de la efectividad de cada una de las acciones y, asimismo, permite hacer reajustes en el programa si es necesario.

Evaluación final. Se refiere a la evaluación de los logros finales del aprendizaje, y su función es definir la efectividad del programa, medir en qué grado se cumplieron los objetivos y constatar los efectos de la instrucción.

Esta evaluación requiere la aplicación de una prueba para concretar con precisión los cambios debidos a la enseñanza y las mejoras en el desempeño individual.

Mediante ella se establecen criterios para perfeccionar futuras actividades de aprendizaje.

Características de la evaluación[26]

Para que la evaluación cumpla acertadamente con sus funciones, debe ser coherente, eficaz, continua, válida y confiable.

Coherencia. La evaluación es coherente cuando se relaciona direc-

[26]G. *De Landsheere, Evaluation continue et examens,* **p. 34.**

tamente con los objetivos de aprendizaje, con el contenido y con el grado de dificultad de la unidad de enseñanza.

Eficacia. Será eficaz si primero determina el nivel de preparación con que llegan los educandos y después define los cambios de conducta que se producen en la realidad.

Continuidad. La evaluación debe ser continua y permanente, de manera que sea posible cuantificar el logro de los objetivos de aprendizaje; esto permitirá realizar las modificaciones y ajustes en el momento oportuno.

Validez. La validez se presenta cuando la evaluación califica precisamente lo que se había previsto como objetivo. Lo esencial en cuanto a la validez, es que se elija la técnica o procedimiento adecuado de evaluación; por ejemplo, una prueba escrita no sirve para evaluar la habilidad en el uso de una herramienta.

Confiabilidad. Se refiere a la exactitud o precisión del procedimiento de evaluación, esto es, que las mediciones repetidas produzcan resultados semejantes si se aplican a la misma persona.

Todo procedimiento de evaluación debe ser suficientemente práctico y funcional en cuanto a su aplicación, registro e interpretación, y no requerir exceso de tiempo o energía,[27] además, es fundamental tomar en cuenta que la evaluación no es infalible y es necesario considerar los posibles errores.

Plan de evaluación

Al planear las actividades de aprendizaje es conveniente establecer, al mismo tiempo, el plan de evaluación que permita detectar el logro de los objetivos. Para esto es indispensable definir:

- La *conducta* predominante que se pretende evaluar; dichas conductas pueden ser: de conocimientos, de actitudes o de habilidades.
- Las *situaciones* concretas en las cuales se va a observar la conducta aprendida: logro de objetivos, elaboración de programas, participación en actividades individuales o de grupo, solución de problemas, adquisición de conocimientos.
- La selección del *instrumento de evaluación* para calificar la eficacia de las actividades realizadas; cuantificar el proceso que se siguió, ya sea la resolución de un problema, el desempeño de una operación o la adquisición de un conocimiento.

[27] Vid. *P. Lafourcade, Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior,* **Kapelusz,** *Argentina, 1974.*

Los instrumentos pueden ser diversos: cuestionarios, escalas estimativas o listas de verificación (cuando se trata de evaluar una operación).

Procedimiento

a) Determinar por anticipado el aprendizaje por evaluar y la conducta que se espera lograr.
b) Definir la actividad o situación más conveniente para realizar la evaluación; que sea lo más cercana posible a la realidad.
c) Definir los instrumentos de evaluación que se van a emplear, considerando las conductas por evaluar y la situación de evaluación prevista.
d) Elaborar los instrumentos de evaluación.
e) Para evaluar conocimientos o la utilización de los mismos, se recomienda analizar los cuestionarios, documentos o planes ya contestados, y utilizar una lista de verificación o escala estimativa que permita clasificar la información y apreciar con mayor objetividad los resultados de la instrucción.
f) Cuando el contenido es de conceptos, son útiles las pruebas escritas.
g) Para evaluar destrezas o habilidades, en cambio, se utiliza:

- La observación de la forma como se ejecuta la operación.
- La calidad del producto elaborado mediante una lista de verificación.

h) Para evaluar las actitudes se puede observar la dinámica generada por medio de uno o varios ejercicios o actividades; posteriormente se efectúa una crítica constructiva de las conductas observadas con el fin de proporcionar retroinformación inmediata a la persona o al grupo.
i) No olvidar que la evaluación es parte fundamental del proceso educativo.

CARTAS DESCRIPTIVAS

El **esquema didáctico** es la culminación de la planeación y la base para la realización del curso. Es una representación sintética que señala las actividades acordes al tiempo estimado y que considera las características de los educandos.

El esquema didáctico contiene la información clave que permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje; es el documento que pro-

porciona al educador el marco de referencia para la conducción de la enseñanza, pues muestra la interrelación de los objetivos, el contenido, las actividades, el tiempo y los recursos definidos y seleccionados para los propósitos del curso.

Un esquema didáctico debe ser:

- Simple, pero bien planeado y seguro.
- *Flexible*, que tome en cuenta las necesidades e intereses de los educandos.
- Práctico, para producir resultados concretos y útiles.
- *Balanceado*, porque debe dar el tiempo necesario para que los educandos aprendan bien y se interrelacionen entre sí.
- Progresivo, para que cada etapa de trabajo concrete la anterior y prepare el terreno para la siguiente.

Es conveniente que el educador conozca estas características para mejorar cada curso que imparta; la eficacia del esquema didáctico dependerá de su propia experiencia y de su habilidad para hacer los ajustes necesarios a las actividades planeadas.

Elementos del esquema didáctico

En general, los elementos que integran el esquema didáctico son los siguientes:

- Objetivos educativos.
- Contenidos educativos.
- Actividades de aprendizaje.
- Materiales didácticos.
- Tiempo didáctico.
- Evaluación educativa.

Estos elementos se organizan de tal manera que integran una unidad de acciones secuenciales y progresivas en función de los objetivos por lograr; generalmente, su presentación es en forma de un cuadro diagramado. (Véase pág. 205.)

Columna de tiempo didáctico. El tiempo determina la duración aproximada de cada actividad y se puede modificar de acuerdo con las prioridades de realización y el ritmo de trabajo del grupo.

Columna de objetivos educativos. Los objetivos educativos aparecen en el esquema didáctico enunciados con una frase que describe cla-

Carta descriptiva

Tiempo didáctico	*Objetivos educativos*	*Contenidos educativos*	*Actividades de aprendizaje*	*Materiales didácticos*	*Evaluación educativa*

ramente los conocimientos, habilidades o actitudes que logrará el educando por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Columna de contenidos educativos. A cada objetivo corresponde un tema o una serie de temas que constituyen el contenido del curso.

En el esquema didáctico, el contenido aparece redactado en forma breve a partir del temario del educador.

Columna de actividades de aprendizaje. Las actividades deben ofrecer una variedad bien equilibrada de experiencias, pues todo aprendizaje se logra gracias al contacto que la persona tiene con la realidad. La experiencia directa constituye la base de lo aprendido e involucra al propio educando, haciéndolo responsable de esa experiencia.

La estructuración de las actividades depende de la metodología establecida, la duración del curso y las características de los educandos.

Las actividades deben satisfacer los intereses de los educandos; pueden modificarse en un momento dado, pero sin alejarse de los objetivos y del contenido propuestos.

Columna de materiales didácticos. Se señala los instrumentos, documentos, guías o equipo que deberán emplearse como apoyo a cada actividad.

Columna de evaluación educativa. Aquí se indican los ejercicios o técnicas por medio de los cuales se evaluarán los resultados y las respuestas.

Modelo de esquema didáctico

A continuación, presentamos un modelo de esquema didáctico con los elementos expuestos.

Curso: *Bases didácticas*.

Objetiwo particular	*Contenido educativo*	*Actividades de aprendizaje*	*Material didáctico*	*Tiempo didáctico*	*Evaluación educativa*
Aplicar la instru-mentación didáctica a toda acción educativa	Instrumentación didáctica Momentos didácticos Elementos didácticos	Exposición de la profesora Trabajo en equipo Ejercicio de aplicación a una actividad concreta	Pizarrón Rotafolios Nota técnica	1 h	Evaluación con ejercicio de aplicación y auto evaluación

10

Aprendizaje significativo: educar para la vida

Los psicólogos cognitivos afirman que aprender significa fundamentalmente que el educador debe enseñar a pensar, es decir, enseñar a conciencia, a reflexionar.

Aprender es:

- Pensar.
- Aprehender a conciencia.[1]
- Reflexionar.

La investigación psicopedagógica actual utiliza el enseñar y aprehender a conciencia, entendiendo la enseñanza y el aprendizaje como la reflexión sobre la propia acción, de introspección mental, de diálogo intrapsicológico, de conciencia del yo, de pensamiento en voz alta, de autorregulación cognitiva, o de cognición sobre la propia cognición, llamada metacognición.

Los profesionales de la educación, en apoyo a la postura de la psicología cognitiva, reflexionamos sobre cómo hacer la aplicación concreta de los postulados en el acto educativo, porque si el problema de la

[1] En la sociedad del aprendizaje se exige que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender en forma más comprometida. El aprendizaje plenamente consciente' tiene tres características: la creación continua de nuevas categorías; la apertura a nueva información y la conciencia plena implícita de más de una perspectiva (pensamiento divergente). Por el contrario, la falta de conciencia plena se caracteriza por la situación de estar atrapados en categorías ya aprendidas; por una conducta automática que impide prestar atención a las nuevas señales, y por la acción que tiene lugar desde una perspectiva única (pensamiento convergente). Cfr. Ellen Langer, El poder del aprendizaje consciente, p. 15.

pedagogía es la educabilidad, la primera reflexión que debemos hacernos es: ¿para qué sirve enseñar a pensar?[2]

Ventajas para el educador:

- Rentabilizar esfuerzos.
- Pensar sobre los contenidos educativos.
- Compartir responsabilidades.
- Aprender de manera autónoma.
- Adecuarse a la diversidad de canales de aprendizaje: auditivo, visual o kinestésico.
- Abrirse al exterior.
- Decidir por uno mismo con base en la verdad.

Ventajas para el educando:

- Aprender a resolver.
- Apreciarse mejor.
- Ser flexible.
- Autoaprender.

Enseñar a pensar permite a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje:

- Enfrentar problemas con flexibilidad y sentido crítico.
- Prepararse para el cambio con más rapidez y eficacia.
- Lograr autonomía e independencia en el aprendizaje.
- Hacer una autoevaluación realista y, por tanto, crear su autoimagen.
- Compartir la responsabilidad del aprendizaje.
- Enseñar nuestra propia forma de aprender como expertos, con el fin de ayudar y ofrecer el mejor servicio al aprendizaje.

Enseñanza es una serie de actividades intencionales y planificadas que se llevan a cabo con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo.
Aprendizaje es la adquisición consciente y pensada de los rasgos característicos que configuran una realidad sociocultural.[3]

[2] Responder a esta pregunta es ofrecer alternativas educativas para desarrollar habilidades de resolución de problemas, razonamiento crítico y reflexión creativa. La habilidad para revisar nuestras reflexiones y aplicar conscientemente estrategias al momento de recapacitar, es la clave de enseñar a pensar. La metodologfa para enseñar a pensar se concreta en la formulación específica de la capacidad de reflexión, diseño de modelos, planteamiento de preguntas, debate, aprendizaje cooperativo. La reflexión no es un elemento de adición sino un elemento integral en la enseñanza y en el aprendizaje de toda persona. *Cfr* John Nisbet, "Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar", en *Enseñar a pensar a través de currículum escolar*, pp. *11-19.*

[3] *Cfr. Apud., C.* Monereo y cols., *Profesores* y *alumnos estratégicos,* p. *26.*

Ausubel explica el aprendizaje en función de lo que ocurre en la estructura cognitiva de una persona una vez que ha sido expuesta a estímulos escritos u orales.

Aprender de forma significativa es:[4]

- Mejorar en algún área de desarrollo: intelectual, motriz o emocional.
- Incorporar nueva información conceptual, actitudinal o de procedimientos en nuestro sistema cognitivo.
- Avanzar en una parte de nuestro proceso para potenciar nuestras habilidades intelectuales a través del tiempo.
- Un ejercicio volitivo que nos conduce a la participación, entendiendo el significado del sacrificio por medio del esfuerzo realizado para aprender.
- Hacer, saber y ser más cosas.
- Entender mejor la realidad.
- Interpretar la diferencia de la información que recibimos, procesarla con juicio critico, en búsqueda de la verdad.
- Desarrollar las habilidades intelectuales superiores y, por ende, tener más facilidad para seguir aprendiendo.
- Aprehender, es decir, percibir con claridad la realidad porque la interpretamos conforme a la verdad.[5]
- Incorporar nueva información.
- Mejorar nuestros conocimientos y nuestra manera de procesarlos en la cabeza, es decir, saber conceptos y hechos reales.
- Entender la realidad verdadera y actuar de modo distinto.

Con base en la experiencia vivida, podemos afirmar que aprendemos mirando, imitando, probando, pensando... (Foster, 1986; Norman, 1982).[6]

En la actualidad, el educando es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Cuando aprende se da cuenta de que es capaz de "hacer cosas" o de "darse cuenta de los cambios", de las adquisiciones conceptuales y la generación de actitudes o el desarrollo de habilidades en los procedimientos, la actividad física o mental que realiza mientras está aprendiendo.

[4] Según Ausubel un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee la persona, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el educando a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello, es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Pero es necesario además que el educando disponga de los requisitos cognoscitivos necesarios para asimilar ese significado. Cfr. J. I. Pozo, *Teorías* cognoscitioas *del* aprendizaje, p. 211.

[5] "El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos." C. Monereo y cols., Estrategias de *enseñanza* y *aprendizaje*, p. 31.

[6] *Apud*, C. Monereo y cols., Profesores y alumnos estratégicos, p. *32*.

Cuando se desarrolla el aprendizaje por ensayo y error en donde no se comprende por qué pasan las cosas, por qué no es correcta una solución que hemos dado o no se logra expresar el efecto, Ausubel (1969) le ha llamado aprendizaje por repetición o aprendizaje mecánico.

Cuando el educando conoce los procedimientos para procesar la información gracias al nivel de relación que logra establecer, la nueva información también se relaciona con lo que ya se sabe, de modo que la estructura del conocimiento se modifica, reestructura y autorregula y el resultado es un aprendizaje significativo, es decir, le significa al educando, le estigmatiza, le deja marcado, cobra relevancia lo aprehendido para la vida-vida, es construcción de los procesos de aprendizaje y no construcción del conocimiento.

El educador es el primero que tiene que entender su materia significativamente, con el fin de seleccionar la información clave como: hechos básicos, ideas específicas, conceptos fundamentales o sistemas de pensamiento y ofrecer pistas clave sobre el significado de su aprendizaje.

Además, el educador deberá esforzarse por conocer las teorías y habilidades que el educando ya ha elaborado y aprendido, facilitándole y guiándole el anclaje de los nuevos reconocimientos.

El objeto de estudio de la docencia debe tener como intención última facilitar el aprendizaje significativo.

El educando aprende significativamente cuando es capaz de situar la nueva información en su estructura cognoscitiva.[7]

Aprender de forma significativa es educar para la vida.

El aprendizaje significativo genera un cambio en la estructura de nuestro sistema cognoscitivo, de modo que se hace más complejo y está mejor preparado para asimilar otro tipo de información.

La persona aprende aquello que le es importante para su momento aquí y ahora y que está arraigado en su propia experiencia; de otra forma, es información o memoria.

El aprendizaje significativo promueve la idea de que cada persona puede ser un mejor ser humano: una persona capaz, con iniciativa propia para la acción, elección y autodirección inteligente y proactiva, además de saber solucionar problemas, adaptarse creativamente a las situaciones, utilizar la experiencia, cooperar con los demás.

[7]Cfr. *Enciclopedia* de *la psicopedagogía*, pp. 270-271.

Complementariedad de los dos hemisferios **cerebrales.**[8]

Modos de conciencia

Hemisferio derecho	*Hemisferio izquierdo*
Intuitivo	Lógico
Aleatorio	Secuencial
Holístico	Lineal
Concreto (objetos)	Simbólico
Orientado a la fantasía	Basado en la realidad
Atemporal	Verbal
Analógico	Temporal
	Abstracto

Tipo de pensamiento

Hemisferio derecho	*Hemisferio izquierdo*
Pensamiento holístico divergente: de un mismo problema se van a encontrar diversas soluciones	Capacidad verbal
	Memoria numérica y simbólica
	Capacidad analítica
	Aspectos lógicos
	Pensamiento convergente lineal: dificulta la percepción de distintos puntos de vista en torno a un asunto

¿QUÉ SIGNIFICA CONOCER?

Los educandos deben expandir tres áreas de desarrollo con las cuales nacieron y que son justamente las que deben potenciar al asistir a la es-

'Fueron el cirujano francés Paul Broca y el americano Roger W. Sperry quienes en 1962 dieron la base de numerosos estudios para comprender los dos hemisferios en su función particular, así como en su complementariedad. *Cfr.* M. Perraudeau, Les *méthodes cognitives*, pp. 139-140.

Habilidades de los hemisferios	
Hemisferio derecho	*Hemisferio izquierdo*
Tacto y movimiento	Lenguaje
Visual-espacial	Escritura
Formas y patrones	Símbolos
Cómputo matemático	Lectura
Sensibilidad al color	Fonética
Expresiones artística	Localiza hechos/detalles
Sentido musical	Hablar
Creatividad	Seguir instrucciones
Visualización	Escuchar
Sentimientos y emociones	Asociación auditiva
Información en diagramas o gráficas	Información estructurada
Síntesis	Análisis

cuela, con el fin de obtener el máximo rendimiento escolar. Estas áreas de desarrollo son: la de los conocimientos, la de la actitudes y.las de las habilidades, y es justo ahí donde los educadores se deben centrar. Las tres han sido estudiadas con gran énfasis en el ámbito pedagógico y psicológico con la finalidad de que al hacer referencia a la teoría del aprendizaje del cognoscitivismo, o cómo conocer, se pueda responder a estas preguntas: ¿cuáles son las actitudes ante el estudio y ante el conocimiento que tienen los educandos? ¿Cuáles son las habilidades intelectuales? ¿Cómo analizar, identificar, clasificar o sintetizar lo que están desarrollando? Y, lo primordial, ¿cómo están conociendo?

El aprendizaje cognoscitivista tiene como principio fundamental "aprender a aprender" o, con base en la nueva propuesta de la UNESCO, "aprender a conocer". El objetivo es el desarrollo de habilidades intelectuales que permitan al educando autorregularse en su propio proceso de aprendizaje,' así como en el esfuerzo que debe realizar para que logre potenciar todas sus habilidades de pensamiento. Para lo anterior, es necesario fomentar la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento, la imaginación y la reflexión del error, porque los errores son la materia prima del aprendizaje, así como desarrollar la capacidad de síntesis de grandes porciones de información, dado que es necesario, hoy más que

[9] "[...] al error se le ha conferido un estatus mucho más positivo en el proceso del aprendizaje". J. P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner,* p. *15.*

nunca, en la complejidad de esta sociedad en que vivimos, además de la integración de los conocimientos con la acción.

Aprender a conocer significa, ante todo, que nuestros educandos estén en constante reestructuración cualitativa de sus esquemas mentales, de sus ideas, de sus percepciones u observaciones, así como del concepto que tienen de las personas.

David Ausubel concibe el aprendizaje cognoscitivista como un proceso dinámico, activo e interno, un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo previamente adquirido apoya el hecho de que ha estado aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria.[10] Óptimo es el logro de aprendizajes significativos, los cuales se'relacionan lógicamente con el pensamiento y vivencias de la persona y se distinguen del aprendizaje arbitrario, que es solamente memorístico. Una ley del aprendizaje es que se requiere comprender para aprender y, por ende, para conocer nadie piensa igual y, por tanto, primero debe haber respeto por la forma de pensar de los demás pues se puede aprender mucho de ellos y, por lo mismo, se requiere de flexibilidad cognoscitiva, del cómo se conoce.

Por lo anterior, se requiere que el educador considere a la persona de cada educando en su ser personal y presente el material en forma organizada, coherente e interesante para que cada educando, con su estructura mental, elabore y construya su propio proceso para aprender a aprender. Es de primordial importancia que el educador relacione los conocimientos previos, y recuerde que la clase debe ser activa, amena y atractiva para el logro de aprendizajes significativos.

Ante tantos conocimientos, el educando debe convertirse en un activo procesador de información y, por ende, en el responsable de su propio proceso de aprendizaje, ya que por medio de las actividades que lleva a cabo construye su propio aprendizaje. Porque la realidad del educador es la de educar, pero no es la realidad de cada uno de sus educandos.

Motivación cognitiva[11]

Tener motivos e intereses y, sobre todo, una actitud positiva hacia el conocimiento es fundamental en el cognoscitivismo. Es importante que un educando pueda satisfacer una necesidad intelectual que resulta del surgimiento de un "desequilibrio" ocasionado por un problema que ha de resolver, así como gozar el placer de "aprender a conocer". Con ello, podemos afirmar que el educando cognoscitivista es un educando motivado.

[10] *Cfr. J.* I. Pozo, *op. cit.*, pp. *216-217.*
[11] *Cfr. Enciclopedia de la psicopedagogía, p. 370.*

Entre las estrategias cognitivas[12] de cómo aprender a conocer están el autointerrogatorio, la imaginación, identificar las ideas clave de material expuesto y elaborar la información de manera significativa;

Otra de las teorías fundamentales en el cómo conocer es la sociocultura que representa Vigotsky, quien hace referencia a las "zonas de desarrollo próximo," que consisten en centrarse básicamente en los procesos de desarrollo que aún no acaban de consolidarse pero están en camino de hacerlo. Por ende, la educación o la acción educativa del educador debe convertirse en un imán que impulsa la consolidación de un conocimiento en el que ya se tuvo un primer acercamiento; esta teoría espera que el educador sea un auténtico guía que oriente los saberes socioculturales con los procesos que debe internalizar el educando, es decir, que le ayuden a lograr el insight.

También el educador debe promover la "zona de desarrollo próximo" formando un "andamiaje" donde transitarán los educandos, quienes, al final, internalizarán los contenidos y el educador se convertirá en un observador; en esencia, la educación del siglo XXI exige que el educando pase de ser un "aprendiz" a ser un "experto" en el cómo debe conocer, para lo cual las estrategias metodológicas son: modelamiento, provisión de retroinformación, instrucciones verbales, planteo de preguntas, contexto y explicaciones del educador. En esta propuesta, el estudiante es concebido como un "ente social", protagonista y producto de múltiples interacciones sociales en las que se ve involucrado a lo largo de su vida.

Y por último, la teoría humanista propone reconsiderar la "inteligencia emocional"[14] del educando, la cual hace de sus sentimientos y emociones un móvil de crecimiento tanto social como intelectual. Para ello, el educador deberá crear un clima de aceptación, estima y confianza en el aula.

La educación de hoy nos exige a los educadores: que cuidemos el cómo se conoce, qué actitudes se generan y qué habilidades intelectuales se desarrollan, puesto que la persona es un ser integral,[15] es una sociedad multidimensional.

Como se está presentando en el mundo, el educando debe:

- Aprender a conocer.
- Generar actitudes positivas y favorables.
- Desarrollar habilidades intelectuales y motrices acordes con las exigencias de una sociedad digitalizada.

"*Cfr. J.*Gallego, *Las estrategias cognoscitivas en el aula*, p. *20.*

[13]J. I. *Pozo, op. cit.*, p. 198.

[14]M. Elías y cols., *Educar con inteligencia emocional*, p. 80.

[15]Se requiere de una pedagogía que implique a la persona en todo su ser. *Cfr.* G. Clergue, *L'apprentissage de la complexité*, p. 139.

ESTILOS DE APRENDIZAJE[16]

Es necesario reflexionar sobre lo que significa aprender, que ante todo es un proceso motivado internamente de carácter reflexivo. Además, el resultado de aprender se manifiesta en un cambio de conducta perdurable, no adjudicable al desarrollo solamente biológico, sino también mental, que permite que la persona logre adaptarse mejor a la realidad por medio de la satisfacción de sus necesidades vitales, afectivas e intelectuales. Lo que resulta innegable es que el aprendizaje es un proceso tan complejo como lo es la persona y la realidad que nos rodea.

Gagne identifica cinco dominios del proceso de aprendizaje:

1. Habilidades motoras que se desarrollan por medio de la práctica.
2. Información verbal.
3. Estrategias cognoscitivas que requieren el desarrollo de habilidades del pensamiento.
4. Habilidades intelectuales.
5. Actitudes.

Según Kolb, las habilidades que se requieren para aprender son:

1. Capacidad de experiencia concreta, es decir, ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios, en experiencias nuevas.
2. Capacidad para reflexionar acerca de las experiencias pensadas y vividas, para observarlas y analizarlas desde diversas perspectivas y enfoques.
3. Capacidad para crear conceptos personales e integrar observaciones en teoría lógicamente sólidas.
4. Capacidad de aplicación: no quedarse en la teoría, sino desarrollar la toma de decisiones y la solución de problemas. Enseñar a los educandos que decidir y elegir es a la vez renunciar.

De acuerdo con el desarrollo de las habilidades para aprender, se generan cuatro estilos de aprendizaje:[17]

Aprendizaje convergente

Es el que tiene una persona que es un conceptualizador básico abstracto, aunque también un experimentador activo. Su punto más fuerte

[16] Sobre este tema se puede revisar: R. M. Garza y cols., *Aprender* cómo aprender, Trillas, México, 1996.
[17] El proceso de enseñanza-aprendizaje origina estilos propios de enseñanza así como de aprendizaje.

reside en el logro de la aplicación práctica de sus ideas, y parece desempeñarse mejor en situaciones tales como las pruebas convencionales de inteligencia en las que hay una sola respuesta o solución correcta para una pregunta o problema. Sus conocimientos están organizados de manera tal que puede concentrarse en problemas específicos mediante el razonamiento hipotético deductivo. Los individuos convergentes son relativamente insensibles y prefieren tratar con cosas antes que con personas. Poseen intereses técnicos limitados y optan por especializarse en las ciencias físicas. La investigación demuestra que este estilo de aprendizaje es el característico de muchos ingenieros.

Aprendizaje divergente[18]

Es opuesto al convergente, y en este tipo se debe educar también. Quien lo tiene se desempeña mejor en la experiencia concreta y observación reflexiva, y su punto más fuerte radica en su capacidad imaginativa. Se destaca por considerar desde muchas perspectivas las situaciones concretas; son personas abiertas que aceptan la opinión de los demás. La persona que cuenta con este tipo de aprendizaje se defiende mejor en situaciones que exigen una producción de ideas como la que se da en una sesión de "lluvias de ideas". Los divergentes se interesan en las personas y tienden a ser imaginativos y sensibles. Este estilo de aprendizaje es característico de los directivos con antecedentes en humanidades y artes liberales, así como de los directores de personal.

Aprendizaje asimilador

Las personas que realizan este tipo de aprendizaje logran conceptualizaciones abstractas y de observación reflexiva, y encuentran su punto más fuerte en la capacidad para realizar modelos teóricos. Se destacan, además, en el razonamiento inductivo y la asimilación de observaciones dispares a una explicación integral. Como el convergente, se interesan menos por las personas y más por los conceptos abstractos, aunque menos por la aplicación práctica de las teorías, pues para ellos es más importante que tales conceptos sean lógicamente sólidos y precisos. Este estilo de aprendizaje es más característico de las ciencias básicas que de las aplicadas, y en las organizaciones se encuentra con más frecuencia en los departamentos de investigación y planificación.

[18] M. *L.* Martin, *Planeación, administración y evaluación de la educación, p. 45.*

Aprendizaje acomodador

Es el opuesto al asimilador. Se desempeña mejor en la experiencia concreta y la experimentación activa, y su punto más fuerte radica en hacer cosas, llevar a cabo proyectos y experimentos, e involucrarse en experiencias nuevas; suele arriesgarse más que las personas de otros estilos de aprendizaje. El acomodador tiende a destacarse en las situaciones en las que debe adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. En aquellas situaciones en las cuales la teoría o el plan no se aviene a los hechos, es muy probable que descarte la teoría o el plan. El asimilador difícilmente dejaría a un lado los hechos, o los reconsideraría, pero el acomodador se siente a gusto con las personas, aunque a veces parezca impaciente y atropellado. Su formación suele haberse dado en terrenos técnicos o prácticos, como el del comercio. Es un estilo que en las organizaciones se encuentra en cargos orientados hacia la acción, a menudo en mercadotecnia o en ventas.

De acuerdo con estos cuatro estilos de aprendizaje, es innegable que la formación académica elegida depende de un proceso de orientación de acuerdo con el estilo de aprendizaje que se ha adoptado o desarrollado de manera preponderante a lo largo de la escolarización; es así como podemos darnos cuenta de que las escuelas de administración suelen tener estilos acomodaticios de aprendizaje. Por ejemplo, mientras que los ingenieros se ubican por lo general en el cuadrante convergente, los graduados de historia, así como de inglés, ciencias políticas o psicología tienen los estilos divergentes de aprendizaje. Los titulados en matemáticas y en química tienen estilos asimilativos, junto con los de economía y sociología, mientras que los profesionales en física son muy abstractos y se ubican en los cuadrantes convergente y asimilativo predominante.

Lo anterior se debe a que cada ciencia cuenta con sus propios objetos y métodos, los cuales son practicados por los educandos a lo largo del tiempo, y dan como resultado una determinada tendencia de aprendizaje.

Sin embargo, como se mostró en el modelo inicial, para llevar a cabo el aprendizaje significativo se necesita contar con las cuatro habilidades o estilos de aprendizaje, además de que es necesario que el educador tome en cuenta las siguientes consideraciones con respecto a los cuatro estilos.

El modelo ideal para que el adulto aprenda es el cognoscitivo debido a que cuenta con una gran cantidad de experiencia, la cual es llevada a la situación educativa para ser estructurada y construir nuevas formas de aprender.

Lo ideal es una situación educativa que involucre a los educandos para llevar a cabo actividades de aprendizaje que proporcionen un desarrollo balanceado de las habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje experiencial.

El conocimiento de los estilos de aprendizaje da una pauta para el método de enseñanza que debe utilizarse para el logro de una mejor comunicación de contenidos tendiente al logro de los objetivos, debido a que sienta las bases metodológicas para la realización y orden expositivo de los contenidos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Estrategias son las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir un conocimiento o resolver problemas (Beltrán Llera).

La estrategia de aprendizaje es un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán Llera, Derry y Murphy, 1986).

En tanto que la estrategia es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje, una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general (Snowman, 1986).

Las tácticas son el último instrumento de las estrategias; por eso se elige una u otra táctica, según la estrategia que se desee aplicar para adquirir un aprendizaje.

Con el movimiento estratégico, cobran relevancia dos aspectos fundamentales:

La inteligencia, como aptitud, la cual se debe desarrollar como un conjunto de habilidades y, con el apoyo científico, hacerlo para mejorar las habilidades o las estrategias intelectuales.

El aprendizaje, es pensar, por lo que hoy enseñar es aprender'a pensar; sólo aprendemos pensando y, para ello, las estrategias de aprendizaje son la nueva tecnología psicopedagógica.

Si aprender es pensar, aprendemos pensando, para lo cual hay que desarrollar habilidades o estrategias intelectuales.

¿Cómo se aprende a pensar? Con base en las operaciones ,mentales. Beltrán Llera afirma que las estrategias son grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas.

El cómo relaciona la persona nueva información y cómo logra la relación de anclaje a su estructura cognitiva significa que los educandos utilizan estrategias distintas para aprender la nueva información.

Lo fundamental es desarrollar las estrategias de aprendizaje que permitan guiar y conducir a los educandos a que descubran el significado de la nueva información e identifiquen la manera como logran su proce-

samiento, además de desarrollar la habilidad para autorregularse en su proceso de aprendizaje.

La incorporación de nueva información se puede llevar a cabo utilizando distintos procedimientos que, cuando son intencionales y contextuales, son estrategias de aprendizaje, las cuales consisten en tratar la nueva información con una serie de métodos coordinados.

La mejor combinación de métodos en relación con una información dada respecto a una situación de aprendizaje concreta son las estrategias de control o metacognición.

Las estrategias de aprendizaje se han definido como aquellos actos intencionales, coordinados y contextualizados, los cuales consisten en aplicar una serie de métodos y procedimientos que median entre la información y el sistema cognitivo, con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje.

La estrategia de aprendizaje, ante todo, es una operación mental, un proceso consciente que ayuda a mediar el procesamiento de la información y la estructura cognoscitiva del educando, y que tiene como fin el logro de objetivos educativos.

Jerarquización de las estrategias[19]

1. *Estrategias de repetición.* Mantener registrada la información (mecánico):
    - Copia.
    - Repetición.
    - Reproducción.

2. *Estrategias de gestión.* Relación entre nueva información y conocimientos previos (mecánico y sistemático):
    - Elaboración (técnicas de estudio).
    - Organización (reestructuración de la información).

3. *Estrategias de control.* Procedimientos de autorregulación (significativo):

[19] *Vid.* Monereo, *op. cit., 1991, 1993, 1998.*

- Procedimientos de autorregulación.
- Habilidades cognoscitivas.
- Procesamiento de información.

Tipos de estrategias

1. *Estrategias de apoyo:*

   - Motivación.
   - Generación de actitudes.
   - Mejora de autoconcepto.

2. *Estrategias de procesamiento:*

   - Repetición.
   - Selección.
   - Organización.
   - Elaboración.

3. *Estrategias de personalización:*

   - Pensamiento crítico-reflexivo.
   - Creatividad.

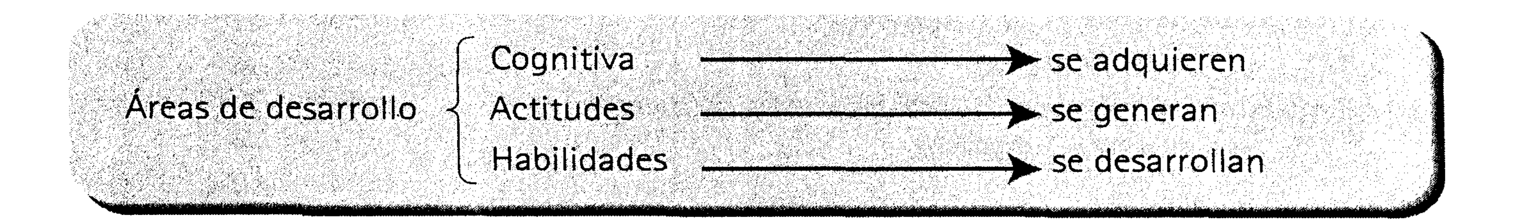
4. *Estrategias de metacognición:*

   - Atención.
   - Comprensión.
   - Memoria.

11

Las estrategias de aprendizaje como procesos de mediación cognitiva

Para desarrollar las estrategias de aprendizaje lo primero que se debe considerar son las bases neurofisiológicas del aprendizaje, las cuales son:



- Percepción.
- Atención.
- Memoria.

Las *estrategias* de *aprendizaje* constituyen el aprendizaje de los procedimientos de autocontrol y autorregulación cognitiva sobre la atención, la memoria y la comprensión. Por su parte, los *procesos* de *mediación cognitiva* pretenden controlar la selección y ejecución de métodos y técnicas de estudio, así como planificar, regular y evaluar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de todo tipo de contenidos.

METACOGNICIÓN

Es la autorregulación que exige conocer la naturaleza, estado o funcionamiento del proceso de pensamiento para estar en posibilidad de adquirir conciencia de la naturaleza, estado o funcionamiento de los propios mecanismos de pensamiento: "conocer cómo conoce".

> La *metacognición*, como habilidad cognitiva, asegura el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje.

Flavell (1978) afirma: "la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos".

HABILIDADES METACOGNITIVAS BÁSICAS

Planeación. ¿Cómo lo voy a hacer?

- Plan o estrategia.
- Considerar éxitos pasados.
- Considerar fracasos.
- Tomar en cuenta herramientas disponibles.
- Crear planes alternos.

Monitoreo

- ¿Estoy siguiendo el plan?
- ¿Me estoy acercando a la meta?
- ¿Qué me estoy diciendo?
- ¿Cómo me voy a acordar?
- ¿Me estoy desesperando?
- ¿Estoy usando sólo una estrategia?

Pronosticación

- ¿Qué va a pasar si sigo?
- ¿Qué va a pasar si no sigo?
- Si cambio la estrategia, ¿cuál será el resultado?
- ¿Hay alguna forma de hacerlo más rápido o más fácilmente?

Evaluación. ¿Cómo sé que llegué a la meta?

- Criterios cuantitativos.
- Criterios cualitativos.
- Características indispensables.
- Características excluyentes.

Los alumnos que no pueden aprender espontáneamente de nuevas experiencias, requieren instrucción directa sobre los hechos relevantes y las estrategias que deben seguir.

METACOGNICIÓN: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

No se debe de olvidar lo más importante, que es "cómo se está aprendiendo", es decir, cómo se está interiorizando, cómo se están asimilando los nuevos conocimientos, cómo los están haciendo automáticamente suyos. En síntesis cómo los están aprehendiendo, porque si pudiésemos obtener una radiografía de los procesos mentales que el educando lleva a cabo para simplemente "aprender", presentar un examen y obtener la máxima calificación, tendríamos un resultado de "memoria mecáriica", que le ha implicado un esfuerzo por el momento, y un aprendizaje que no está sustentado ni fundamentado, idéntico a un edificio construido sin andamiajes, sin estructuras internas que le den solidez para que se mantenga erguido, porque le hacen falta los cimientos. Así, un aprendizaje que no tiene cimientos, que no ha logrado formar estructuras, difícilmente se puede mantener, conservar o erigir. De aquí se desprende que lo más importante es darnos cuenta de la trascendencia que tiene concentrarnos en la metacognición, es decir, preocupamos por cómo preparan sus exámenes o realizan una tarea; reconocer e identificar la manera como proceden para "aprender" auténticamente. Hoy, lo fundamental es conocer los procesos cognoscitivos por medio de los cuales nuestros educandos están aprehendiendo, porque es innegable que no realizan el mismo proceso para aprender español, que para aprender matemáticas, historia, geografía o ciencias naturales, ya que en algunas asignaturas tendrán que analizar, en otras partir de un dato desconocido, y en otras proceder de una manera deductiva, es decir, de lo general a lo particular, del todo a las partes. Cada persona es única e irrepetible; por ende, cada persona aprehende de manera diferente como única *e* irrepetible que es, y esto lo debemos reconocer los educadores con la finalidad de ayudar a nuestros educandos, al reconocer que cada uno aprehende de manera original.

También debemos estar conscientes de que les podríamos generar un

problema de aprendizaje si a todos les exigiéramos aprender de la misma manera, o de acuerdo con nuestros propios esquemas mentales.

Lo fundamental es que los educadores seamos capaces de reconocer e identificar los esquemas mentales de nuestros educandos, es decir, saber qué "estructuras" tienen formadas, cuáles de ellas se han enriquecido gracias a nosotros, a la escuela y concretamente al educador, y cuáles otras tienen que fortalecerse. Recordemos que, como educadores, nuestra misión es ayudarles a potenciar capacidades y a superar limitaciones.

Los procesos metacognitivos, es decir, cómo se aprenden los conocimientos, es también una misión, una tarea fundamental, porque lo significativo es que dependerá de cómo los educandos se "relacionen" con lo que tienen que aprender para que logren estrategias de metacognición, es decir, aprendizajes significativos que les dejen huella, que los estigmaticen, en la creación de una auténtica estructura que les ayude a fundamentar su propio proceso de vida.

Si auténticamente estamos convencidos de que para el logro de "aprendizajes significativos" de nuestros hijos es vital que nuestra atención esté centrada en saber "cómo piensan", "cómo estudian", "cómo forman su estructura cognoscitiva", nos daremos cuenta de que los contenidos educativos que la escuela pide "aprehender" les serán dados por añadidura, y para ello se requerirá de una memoria lógica que les exigirá atención, memoria lógica y no mecánica y, lo fundamental, "razonamiento".

Metacognición es todo lo que hace referencia a la propia reflexión de cómo pensamos y actuamos, darnos cuenta de qué estamos haciendo y ser capaces de someter nuestros propios procesos mentales a un examen consciente para poderlos controlar más eficazmente.

Flavell[1] define la metacognición como la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar o reflexionar sobre cómo reaccionamos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea.

Estudiante rnetacognitivo es el que utiliza estrategias de control. Aprender a pensar significa regular conscientemente las propias decisiones y el comportamiento que generan. Pensar de forma eficaz acerca de un problema supone tener en cuenta todas sus variables y controlar conscientemente los procesos mentales que se llevan a cabo para su solución.

El estudiante metacognitivo es el que tiene la capacidad de situarse fuera de sí mismo, considerándose él mismo como un elemento más del proceso de aprendizaje y valorando cuál es la mejor manera de actuar en función de toda la información que posee.

El educando estratégico o metacognitivo se reconoce a sí mismo como aprendiz, planifica, regula y evalúa su propio proceso de aprendi-

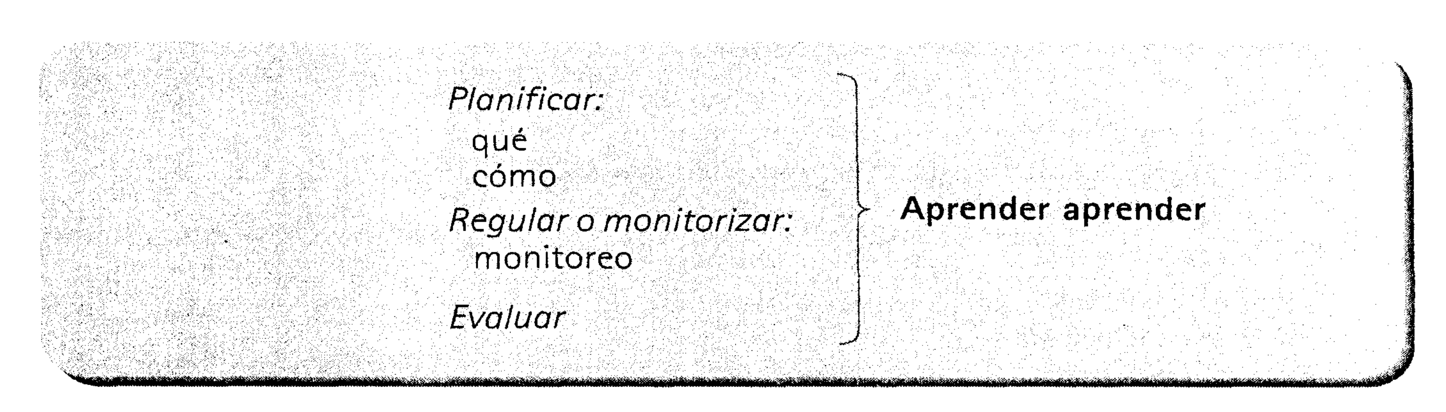
[1] *J. Flavell, La psicología evolutiva de Jean Piaget, p. 390.*

Regulación o control

En relación consigo mismo	Metaatención Metamemoria Metalingüística
En relación con la materia y consigo mismo	Conoce qué sabe y qué no sabe
En relación con las características de la tarea de aprendizaje	Manera de tratar la información
En relación con las características del contexto	Demandas de la acreditación Situación general del aprendizaje

zaje; aprende significativamente el contenido educativo que estudia, aprende a aprender.

Las estrategias de regulación o control del propio proceso de aprendizaje son:



Se trata de "pensamientos y conductas que un alumno inicia durante su aprendizaje, y que tiene una influencia decisiva sobre los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación" (Wenslein y Mayer, 1986).

Los educandos estratégicos son los que aprenden significativamente porque:

- Relacionan la nueva información con lo que ya saben (asocian un nuevo aprendizaje).
- Utilizan estrategias de aprendizaje (repetición, gestión, regulación): autorregulación.
- Conocen sus características y procesos de aprendizaje.

Proceso de aprendizaje

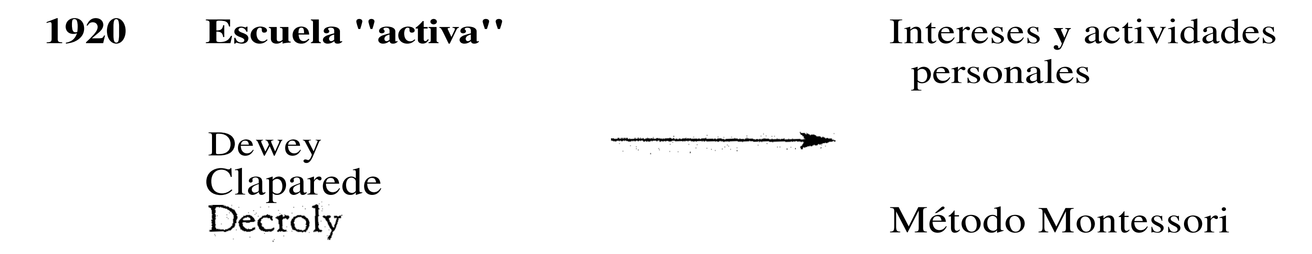
Bases neurofisiológicas del aprendizaje	*Mente humana*	*Tipos de memoria*	*Problemas de aprendizaje*
		Memoria de trabajo	Expresión
Memoria	Nivel relación	Memoria de largo plazo	
↑	↑		
Atención	Nivel asociación	Memoria de corto plazo	Integración
↑	↑		
Percepción	Nivel percepción	Memoria sensorial (olvido)	Recepción
	↑		
	Nivel sensorial		

Información

E responsabilidad del docente:

- La aptitud verbal.
- La organización del material del trabajo.
- La atención.
- La memoria.
- La voluntad.
- La autoestima.

Evolución del tratamiento histórico de las estrategias de aprendizaje[2]



[2]Monereo, *op. cit.,* 1991.

1930	**Introspeccionismo**		
			Reflexión y esfuerzo mental
	Bury Robinson	→	Dimnet: *The Art of Thinking*
1940	**Conductismo**		
			Hábitos de estudios
	Thorndike Pavlov Watson	→	Láycock y Russell: *How to Study*
1950	**Neoconductismo**		
			Métodos y técnicas
	Skinner Mager	→	Ridenour: *Individualized Study Skill Program*
1960	**Psicología cognitiva**		
			Razonamiento operacional
	Piaget Vigotsky	→	*Adaptor doors project*
1970	**Conductual-cognitivo**		
			Autocontrol
	Bandura Gagne Meichenbaum	→	Roets: *Behaviour Modification Program to Study Skills*
1980	**Construcción-mediación**		
			Autorregulación
	Flavell Bruner Ausubel	→	Feurstein: *Instrumental Enrichement Program*
	Procesamiento de información		
			Control ejecutivo
	Sterberg Kyrby	→	*Intelligence Training Program*

12

Ética del aprendizaje

El quehacer intelectual del profesional de la educación requiere de la formación de un criterio orientador e integrador, así como corrector, con el fin de construir una civilización para el hombre y no contra él.

La formación pedagógica del profesional de la educación implica tener un conocimiento de las características antropológicas más relevantes por su imbricación en el proceso educativo. La dimensión antropológica de la formación del profesional de la educación es la única capaz de facilitar la auténtica madurez del compromiso ético, el cual innegablemente genera seguridad.

El saber nunca es saber poseído, sino saber constantemente anhelado y buscado.

La docencia exige auténtica vocación y la máxima motivación para ejercerla con responsabilidad y con mayor eficacia, con base en el conocimiento de los educandos en su dimensión biopsicosocial espiritual.

El profesor debe evitar injusticias con los educandos, además de apreciar sus esfuerzos, pero, sobre todo, no debe perder la ecuanimidad.

La actuación deontológica del educador implica no improvisar su curso y sus clases, además de reconocer que, como persona, también puede cometer errores.

La ética del aprendizaje exige que en todo el proceso de interacción del educador con los educandos prevalezca una relación respetuosa y cordial, procurando tener una influencia positiva decisiva.

Asimismo, se debe propiciar un conocimiento profundo de los estu-

diantes que permita la realización del proceso enseñanza-aprendizaje de manera eficaz.

La responsabilidad que el educador tiene con los educandos implica colaborar en su formación, convivir con ellos para generar un clima de armonía y trabajo, así como lograr un prestigio académico entendido como medio y jamás como fin, porque la relación con los colegas le va a exigir un respeto hacia ellos y hacia las materias que imparten.

La ética del aprendizaje conlleva una responsabilidad institucional, pues al saberse comprometido con los objetivos institucionales, el profesional de la educación deberá mantener una estricta relación con ellos para evitar la dispersión de esfuerzos, y comprometerse institucionalmente con el fin de adoptar cambios que propicien una mejora académica. También deberá ser discreto respecto a los acuerdos tomados para la mejora de los educandos.

El educador también tiene el compromiso social de estar consciente para colaborar en cubrir las necesidades y exigencias del momento en el que se vive.

Si el educador realiza su tarea educativa de manera consciente y realista, tomando en cuenta las necesidades de sus educandos, de la institución educativa y de la sociedad, consciente de la necesidad de actualizarse en relación con los contenidos educativos que desarrolla, así como respecto de la mejor manera para orientar el proceso de aprendizaje, estará consciente de que cumple consigo mismo y, con base en una autoevaluación, podrá realizar una acción educativa eficaz.

Hoy, el educador juega un papel definitivo en el proceso de aprendizaje de sus educandos como guía y mediatizador, con la conciencia clara que se requiere para superarse y actualizarse constantemente. Además, debe ser capaz de reconocer que el momento de la clase es una oportunidad de enseñanza y aprendizaje mutuo, al mismo tiempo que debe reconocer con humildad sus deficiencias, pero con el deseo de corregir y ayudar a sus educandos.

En la actualidad, la docencia exige ser educadores de la esperanza, con la finalidad de impregnar a los estudiantes un fuerte entusiasmo por el aprendizaje y por la vida, con base en una confianza cimentada en la reflexión crítica de su quehacer que lo haga consciente de la trascendencia de su profesión.

La educación ante todo es vida y hay que enseñar a vivirla con congruencia, pues el mayor acto educativo está presente en los modelos de vida que percibimos de nuestros semejantes.

PRINCIPIOS ÉTICOS*

La enseñanza debe estar presidida por los principios éticos que rigen la conducta humana, pues transgredirlos, en el mejor de los casos, es abusar de la condescendencia ajena. Se daña a los educandos cuando, haciendo mal uso de nuestra libertad, no respetamos las normas morales que deben estar presentes en la convivencia humana, ya que a los derechos que tenemos se suman deberes que con justicia nos pueden exigir los educandos. Son los criterios morales los que deben regir la conducta del educador en su convivencia humana con los educandos. El educador, con su comportamiento ético, respeta la vida de sus educandos, respeto que conlleva un acendrado sentido de la justicia, pues no regalamos nada a nadie cuando le damos lo que en justicia le pertenece. El egoísmo hace imposible que el educador sea bueno, porque es desde la generosidad hacia sus educandos como puede contribuir a la construcción de un mundo más justo y más humano. La ética exige trascender el ámbito de lo particular para preocuparse de lo social, pues sin un verdadero compromiso de solidaridad con los educandos, especialmente con quienes más lo necesitan por sus limitaciones, se hace muy difícil tener una referencia a los principios éticos.

La justificación para superar toda medida de simple prudencia humana en la actividad profesional puede y debe ser el amor, que no se agota, sino que siempre permanece porque siempre busca el bien del otro.

El educador de hoy debe pensar que la falta de humildad es la causa de numerosas dificultades personales y de tantas incomprensiones, malos humores y problemas entre colegas y con los estudiantes, que paralizan la actividad profesional. Cuando la humildad se deja totalmente al margen de la vida docente, se hacen difíciles la búsqueda y el amor por la verdad, el ser razonable, el sentido común, la colaboración y la simple convivencia.

La realidad que encierra la humildad nos permite difundir un principio fundamental de la ética: la virtud de la humildad nos perfecciona, y muchas son las lecciones de humildad que implica el ejercicio de la profesión de la docencia.

Fray Luis de Granada afirmó que la humillación es camino para la humildad, así como la paciencia para la paz y el estudio para la sabiduría.

En la docencia no se obtiene el éxito duradero, y nunca el definitivo, y aún menos la perfección moral; hay que luchar por conseguirlo y mantenerlo en cada clase.

* Para profundizar se puede revisar: C. Cardona, Ética del quehacer educativo, 1990; Ch. Taylor, Ética de *la* autenticidad, 1994; A. Renaut, *El* futuro de *la* ética, 1998; I. Nerici, *op* cit., p. 512.

En esencia, realizar la actividad docente con humildad conlleva una gran labor en sí misma, alejándose de las actividades que nos conducen a la soberbia y a la vanidad.

La tarea esencial del educador es poner su talento al servicio de los educandos, por lo que no podemos hacer uso de una didáctica integrada de medios para lograr los fines educativos de nuestros educandos, sin antes haberla integrado a los fines educativos de una docencia competente y virtuosa.

Una didáctica humana es una didáctica ética que ofrece los medios para que sus educandos quieran querer y orienten sus actos hacia el perfeccionamiento. Esta decisión volitiva sólo es posible cuando se posibilita la adquisición de virtudes o de comportamientos éticos, cuando el bien deja de ser un ideal para convertirse en práctica de vida.

Hoy, más que nunca, es necesario volver a las fuentes, porque el hombre es el origen mismo de su educar, y su estructura ontológica última es criterio de validación y norma de actuación del quehacer pedagógico.



Bibliografía

Abric, J. C., "La créativité des groupes", en Moscovici, Psychologie *Sociale*, P.V.F., París, 1984, pp. 193-194.

Alonso-Fernández, F., Las otras drogas, Temas de hoy, España, 1996.

Altarejos, F. et al., Lo permanente y lo cambiante en la educación, EUNSA, Pamplona, 1991.

Alvira, R., El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia, EUNSA, Pamplona, 1998.

Alvira, T., *Metafísica*, EUNSA, Madrid, 1984.

Arias Galicia F. et al., *Didáctica* para *la* excelencia, Ediciones Contables, Administrativas y Fiscales, México, 1998.

Arregui, J. V., Filosofía del hombre. Una *antropología* de *la* intimidad, RIALP, España, 1993.

Astolfi, Jean-Pierre, *L'erreur,* un outil *pour* enseigner, TSF, París, 1997.

Azevedo, F., Sociologia de *la* educación, Fondo de Cultura Económica, México, 1961.

Barrio, J. M., Elementos de *antropología pedagógica*, RIALP, Madrid, 1998.

Berlo, David, El proceso de la comunicación, México, 1975.

Bloom, B. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques. Le domaine *cognitif,* Presses de l'Université, Canadá, 1975 (la versión original es: Taxonomy *of Educa*tional Objectives, 1956, traducida al castellano en 1975).

Brajnovic, Luka, El ámbito cientifico de la *información*, EUNSA, Pamplona, 1979.

Cardona, C., Ética de quehacer educativo, RIALP, Madrid, 1990.

Cartwright, D. y A. Zander, Dinámica de grupos. Investigación y teoría, Trillas, México, 1999.

Castiello Bustamante, J., La tarea directiva como una cuestión de calidad, SEP, México, 1993.

Cirigliano G. y A. Villaverde, Dinámica de grupos y educación, Humanitas, Buenos Aires, 1966.

Clausse, A., "Les problems pédagogiques aujourd'hui", en *Pédagogie:* éducation uo *mise* en coutition, Maspéro, París, 1972.
Clergue, Gérard, *L'apprentissage* de *la complexité*, Hermes, París, 1997.
Dave, R. H., *Fundamentos* de la educación permanente, Santillana, Instituto de la UNESCO para la Educación, Madrid, 1979.
Davis, F., La comunicación no verbal, Alianza, Madrid, 1971.
Debesse, M. y G. Mialaret, La formación de los enseñantes. Tratado de ciencias pedagógicas, vol. 12, Oikos-Tan, Barcelona, 1982.
De Ketele, J. M., Docimología, Caboy, Lauvain-la-Neuve, 1985.
DeLandsheere, G., *Définir* les objectifs de l'éducation, PUF, París, 1992.
——, Évaluation continue et *examens*. Précis de docimologie, Labor, Bruselas, 1992.
Delors, J., La educación encierra un tesoro, Santillana, Madrid, 1996.
De Mattos, L. A., Compendio de didáctica general, Kapelusz, Buenos Aires, 1970.
Dicaprio, N. S., Teorías de la personalidad, McGraw-Hill, México, 1989.
Diccionario de *las* ciencias de la educación, Santillana, Madrid, 1983.
Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noven-*ta*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996.
Elías, M. et al., Educar con inteligencia emocional, Plaza y Janés, México, 1999.
Enciclopedia de *la psicopedagogía*, Océano Centrum, Barcelona, 1998.
Fermoso, P., Teoría de la educación, Trillas, México, 1981.
Flavell, J., La *psicología* evolutiva de *Jean* Piaget, Paidós, Buenos Aires, 1979.
Furlan, Alfredo y Eduardo Remedi, "Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa", en Cuadernos de Teoría y Praxis, Discurso 4, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.
Gago Huguet, A., Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, Trillas, México, 1999.
Gallego Codes, J., Las estrategias *cognitivas* en el aula, Editorial Escuela Española, Madrid, 1997.
García Hoz, V., Principios de pedagogía sistemática, RIALP, Madrid, 1968.
——, Educación *personalizada*, RIALP, Madrid, 1981.
——, *Pedagogía* visible y educación invisible, RIALP, Madrid, 1987.
——, El concepto de persona, RIALP, España, 1989.
García Ramos, J. M., Bases pedagógicas de la evaluación, Síntesis, Madrid, 1989.
Garza, R. M. et al., Aprender cómo aprender, Trillas, México, 2000.
——, (homenaje), Docencia y formación, EUNSA, Pamplona, 1998.
González-Simancas, J. L., Educación: libertad y compromiso, EUNSA, España, 1992.
Henz, H., Tratado de *pedagogía* sistemática, Herder, Barcelona, 1976.
Hervada, J., Diálogos sobre el amor y el matrimonio, EUNSA, Madrid, 1974.
Huerta Ibarra, J., Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje, Trillas, México, 1999.
Ibañez-Martín, J., Hacia una formación humanística, Herder, Barcelona, 1989.
Lafourcade, P., *Planeación,* conducción y evaluación en la enseñanza superior, Kapelusz, Argentina, 1974.

Langer, Ellen, El poder del aprendizaje, Gedisa, Barcelona, 1999.
Le Thanh Khoï, *L'éducation* compareé, Armand Colin, París, 1981.
León A., *Psicopedagogía* de los adultos, Siglo XXI, México, 1973.
Llano, C., Las *formas actuales* de la libertad, Trillas, México, 1998.
Martín, María Luisa, Planeación, administración y evaluación de la educación, Trillas, México, 1997.
Martínez, M., Inteligencia y educación, PPU, Barcelona, 1986.
Mialaret, G., Ciencias de la educación, Oikos-Tau, Barcelona, 1977.
——, Vocabulaire de l'Éducation, PUF, París.
Millan Puelles, A., Fundamentos *antropológicos*, RIALP, Madrid, 1978.
Moles, A., Sociodinámica de *la* cultura, Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
Monereo, C., Enseñar a pensar a través *del currículum* escolar, Casals, Barcelona, 1991.
Monereo, C., et al., Profesores y alumnos estratégicos, Pascal, Madrid, 1993.
Monereo, C., (coord.) et. al., Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Graó, Barcelona, 1998.
Morin, E., La *tête* bien faite, Seuil, París, 1999.
Negroponte, N., Ser *digital*, Océano, México, 1997.
Nerici, I., Hacia una didáctica general dinámica, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
Pansza, M., E. Pérez y P. Morán, Fundamentación de la didáctica, Gernika, México, 1998.
Perraudeau, M., Les méthodes congnitiwes. *Apprendre* autrement *à l'ecole*, Armand Colin, París, 1996.
Planchard, E., La pedagogía contemporánea, RIALP, Madrid, 1978.
Pozo, J. I., Teorías *cognitivas* del aprendizaje, Morata, Madrid, 1994.
Quesada, R., "La didáctica crítica y la tecnología educativa", en Perfiles Educativos, núms. 49-50, CISE, UNAM, México, 1990.
Quintana Cabanas, J. M., *Pedagogía* axiológica. La educación ante los valores, Dykinson, Madrid, 1998.
Renaut, A., El futuro de la ética, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1998.
Saenz, O., Didáctica general, un enfoque *curricular*, Marfil, Madrid, 1994.
Sanvisens, A., Introducción a la pedagogía, Barcanova, Barcelona, 1984.
Santoyo Sánchez, R., "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en Perfiles Educativos, núm. 11, CISE, UNAM, México.
Saramona, C., Comunicación y Educación, CEAC, España, 1988.
Spencer, R. et al., Nueva didáctica general, Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
Taba, H., Elaboración del *currículo*, Troquil, Argentina, 1974.
Taylor, C., Ética de la autenticidad, Paidós, Barcelona, 1994.
Toraille, R., L'animation *pédagogique*, TSF, París, 1980.
Tousignat, R., Les *principes* de la *mesure* et de *l'évaluation* des apprentissages, Gaetan Morin Éditeur, París, 1990.
Vazquez Fuente, A., En busca de la *enseñanza* perdida. Un modelo didáctico para la educación superior, Paidós, México, 1999.
Vernaux, R., Filosofía del *hombre*, Herder, Barcelona, 1977.
Villalpando, J. M., Didáctica, Porrúa, México, 1970.

Winfried, Bohm, *Teoría* y *práctica*. El problema básico de *la pedagogía*, Dykinson, Madrid, 1995.

Yepes Stork, R., *Fundamentos* de antropología. Un ideal de la excelencia humana, EUNSA, Pamplona, 1996.

Yus Ramos, R., Hacia una *educación* global desde la *transversalidad*, Alauda Anaya, España, 1997.


Índice onomástico


Índice analítico


CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:


https://www.youtube.com/watch?v=6KEisOT2Ihs

Elvia M. Villalobos

DIDÁCTICA INTEGRATIVA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice de manera integral, la educación cuenta con los recursos de la didáctica y la pedagogía, que le permiten lograr la mejora constante del individuo en cuanto a sus aptitudes, valores y virtudes.

La autora describe en esta obra la interrelación educación-didáctica-pedagogía que se da en un ambiente integrador; es decir, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje no se fracciona en factores psicológicos, físicos o sociales, sino que engloba a la persona humana en la totalidad de sus elementos.

Este libro conjuga la experiencia docente de la autora con la síntesis conceptual que realiza en la temática abordada, según la cual los medios didáctico-pedagógicos deben aplicarse con el objetivo claro de hacer que la persona obtenga un aprendizaje integral.

Contenido

Parte I. Nivel teórico formal: educación
La pedagogía como sustento de la didáctica • Antropología pedagógica: persona humana • Fundamentación teórica de la educación
Para un concepto de didáctica

Parte II. Nivel teórico de interactividad: didáctica
Instrumentación de la didáctica • Corrientes didácticas
Habilidades didácticas • Habilidades docentes

Parte III. Nivel de aplicación: aprendizaje
Aplicación de los momentos y elementos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Aprendizaje significativo: educar para la vida
Las estrategias de aprendizaje como procesos de mediación cognitiva • Ética del aprendizaje



ISBN-13: 978-84-665-4917-2
ISBN-10: 84-665-4917-X





